



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II**  
**DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA “GINO GERMANI”**

TESI DI DOTTORATO IN SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE  
XXVI CICLO

**Realtà e Possibilità della Resistenza degli Insegnanti Precari**  
Neoliberismo e Educazione

**Dottorando:**

Rogério Gonçalves de Freitas

**Tutor:**

Prof. Oreste Ventrone

**Coordinatore del dottorato:**

Prof.ssa. Enrica Morlicchio

**NAPOLI**

**2015**



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II**  
**DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA “GINO GERMANI”**

TESI DI DOTTORATO IN SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE  
XXVI CICLO

**Realtà e Possibilità della Resistenza degli Insegnanti Precari**  
Neoliberismo e Educazione

**Rogério Gonçalves de Freitas**

**NAPOLI**  
**2015**

## Sommario

<b>Introduzione</b>	4
<b>I. “Conoscerete la verità e la verità vi farà liberi”</b>	
1. <i>Il big Crash, un pensiero ed una riunione che cambierà il mondo.</i>	10
2. <i>La soluzione neoliberale come concretizzazione di un sogno.</i>	12
3. <i>Dalla piena occupazione all'inflazione.</i>	14
4. <i>Il compromesso del liberalismo corporato.</i>	16
5. <i>La crisi della democrazia e la Trilateral Commission.</i>	19
6. <i>Il laboratorio del neoliberismo: gli esperimenti.</i>	23
7. <i>La Nuova Europa.</i>	26
<b>II. Neoliberismo e l'uropeizzazione dell'istruzione.</b>	
8. <i>L'istruzione nell'integrazione europea.</i>	30
9. <i>Tra il culto della performatività e nuove competenze nel campo educativo.</i>	39
10. <i>L'ideologia dell'occupabilità.</i>	42
11. <i>Le 'silenziose' e articolate riforme dell'istruzione in Italia.</i>	48
<b>III. Precarietà e le forme di disagio degli insegnanti precari nella nuova scuola capitalista.</b>	
12. <i>La precarietà è un fenomeno nuovo?</i>	71
13. <i>Una definizione del nuovo precariato?</i>	73
14. <i>Il lavoro in frantumi, il potere delle transnazionali nel produrre precarietà e il ruolo delle 'nuove tecniche' del capitale.</i>	77
15. <i>Voci di dentro: gli insegnanti e la precarietà vissuta.</i>	83
<b>IV. Resistere ancora è possibile?</b>	114
<b>V. Considerazioni inconcluse.</b>	126
<b>VI. Dossier delle interviste.</b>	130
<b>Bibliografia.</b>	188

## **Introduzione**

Questa tesi di dottorato rappresenta uno sforzo atto a comprendere il rapporto tra neoliberismo, precarietà e resistenza degli insegnanti. L'idea di realizzare una ricerca sulla questione della resistenza degli insegnanti precari è nata da un master svolto in Brasile sulla situazione del lavoro e della salute degli insegnanti nelle scuole statali. La ricerca (svolta in Brasile) lasciava una questione sospesa: che cosa determina l'esistenza o no di produzioni di soggettività e percezioni di resistenza nel capitalismo neoliberale? Nel tentativo di rispondere a questa domanda, si è delineata la possibilità di svolgere un lavoro di ricerca dottorale a Napoli, sulla situazione degli insegnanti precari. Ripresa l'idea, bisognava inquadrarla in un contesto temporale, teorico e sperimentale, che permettesse un'analisi in grado di approfondire la questione.

Il primo passo è stato capire che la situazione lavorativa degli insegnanti precari in Italia, immersi da anni in una tendenza di deregolamentazione del mercato del lavoro e di ristrutturazione del sistema del capitale, si è intensificata significativamente con la recente crisi economica iniziata nel 2007-2008, prima negli Stati Uniti e poi in Europa. La crisi economica ha spinto governi e istituzioni ad adottare misure d'austerità, come tagli nella spesa pubblica, così come privatizzazioni e riforme del lavoro. Queste misure economiche e politiche hanno avuto grande impatto negli ultimi anni in Italia nel settore della pubblica amministrazione, come il decreto n.112 di 25 giugno 2008, sulle disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la competitività e la stabilità della finanza pubblica e anche la legge 4 marzo 2009 sull'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico, conosciuta come Riforma Brunetta. Le riforme della pubblica amministrazione hanno avuto un forte impatto nel mondo dell'istruzione, come la Riforma Gelmini leggi (leggi 169, 180/2008), (240/2010).

Il settore pubblico viene costantemente adeguandosi al modello privato di gestione, favorendo una serie di privatizzazioni al suo interno. Tutto ciò, nell'ambito della docenza, viene portando alla precarizzazione del lavoro docente, la perdita del piacere di insegnare e l'indebolimento della creatività

didattica. Nel caso degli insegnanti precari, tali conseguenze sono ancora più notevoli, sfociando talvolta in una demoralizzazione professionale, rassegnazione e un profondo malessere.

Tutto ciò sembra far parte del complesso della nuova “Ragione del Mondo”<sup>1</sup>, espressione che svela il progetto neoliberale, nel suo intento di formazione di una umanità psicologicamente fragile, depressa e vulnerabile. Conseguenza della nascita dell’*uomo flessibile*<sup>2</sup>, inserito in una società di rischio e insicurezza costante,<sup>3</sup> dove la cultura del consumismo e dell’egoismo ha generato l’*uomo a una dimensione*,<sup>4</sup> di cui parlava Herbert Marcuse nei primi anni sessanta, risultato di un devastante processo di degradazione del lavoro<sup>5</sup>. La contemporaneità ha attivato questa nuova tipologia caratteriale della personalità: “Un tipo di persona tesa a ridurre le ansie che possono derivare dalle differenze, siano queste politiche, razziali, religiose, etniche o della sessualità. Il fine diventa quello di evitare l’eccitazione, di sentirsi il meno stimolato possibile dalle differenze più profonde e la chiusura in sé stesso”<sup>6</sup>. E’ in questo modo che il neoliberismo non restituisce all’individuo ciò che gli aveva promesso: la libertà.

Un altro fattore si riferisce alla distruzione della collettività che parte da un incremento della razionalità individuale, che consiste nell’individualizzazione dei salari, nell’acquisizione di competenze individuali, e nella costante atomizzazione dei lavoratori. Questa situazione ha stimolato lo sviluppo dei mercati, rinnovando il modello di gestione del capitale, portandolo dall’antico stampo di fordiana memoria, a quello dello *Chief Executive Officer – CEO*, i nuovi *managers* del regno delle finanze. Lo spirito imprenditoriale ha trasformato radicalmente anche il sistema dell’istruzione. Le valutazioni permanenti, i meriti individuali, le fasce di graduatoria nel reclutamento sia d’istituto sia a chiamata, i contratti a tempo determinato e l’esistenza di un auto-sfruttamento, compongono oggi il sistema complesso del mondo precario. È in quest’ottica che la flessibilità diventa precarietà. L’indebolimento

---

<sup>1</sup> Dardot, P; Laval, C., 2010.

<sup>2</sup> Sennett, R., 2007.

<sup>3</sup> Beck, U., 2013.

<sup>4</sup> Marcuse, H., 1999.

<sup>5</sup> Braverman, H., 1998.

<sup>6</sup> Sennett, R., 2012., p.18-19.

delle collettività, è il risultato di una strategia necessaria alla ricomposizione costante del potere di classe, un programma d'azione che si costituisce in una:

L'institution pratique d'un monde darwinien de la lutte de tous contre tous, à tous les niveaux de la hiérarchie, qui trouve les ressorts de l'adhésion à la tâche et à l'entreprise dans l'insécurité, la souffrance et le stress, ne pourrait sans doute pas réussir aussi complètement si elle ne trouvait la complicité des *dispositions précarisées* que produit l'insécurité et l'existence, à tous les niveaux de la hiérarchie, et même aux niveaux les plus élevés, parmi les cadres notamment, d'une *armée de réserve de main-d'œuvre docilisée par la précarisation* et par la menace permanente du chômage<sup>7</sup>.

Ma ci si domanda, come il neoliberismo deregolamentando l'economia, flessibilizzando i rapporti lavorativi e i diritti dei lavoratori, possa sostenere le sue ricette per salvaguardare un'economia di mercato in crisi? La risposta a tale contraddizione può essere trovata solo nella misura in cui si comprende la genesi e il meccanismo dottrinario di questo progetto. Un programma scientifico, che mira politicamente ad acquisire il consenso e controllo della società, attraverso la sua egemonizzazione e alla distruzione delle collettività e delle cooperazioni tra i lavoratori.

### *L'organizzazione dei capitoli*

Il primo capitolo si propone di analizzare un progetto neoliberale societario che si afferma come progetto d'ingegneria sociale a partire del 1970, cambiando drasticamente i rapporti sociali. Questo progetto cerca di ripristinare il potere della classe capitalista transazionale combattendo le classi pericolose sia a livello intra che internazionale, collocandosi come dottrina di distruzione delle resistenze collettive. Sul piano teorico rappresenta il tentativo d'abbandono del pensiero critico e afferma un determinato tipo di pensiero unico, dando spazio allo sviluppo di visioni positiviste e postmoderniste di mondo. Le prime manifestazioni embrionarie di questo progetto nacquero come risposta all'interventismo statale dopo il *Crash* di 1929. Il fenomeno si afferma poi a partire dagli anni '70, cambiando profondamente lo scenario geopolitico mondiale e i rapporti di sociali. Il secondo tratta il rapporto che intercorre tra il neoliberismo e l'educazione a livello europeo. Con il tentativo di ripristino dell'imporsi di nuove strutture economiche cambia la definizione e la funzione dell'istruzione, finalizzandola alla produzione di forza lavoro.

---

<sup>7</sup> Bourdieu, P., 1998.

Cambiano le richieste fatte all'istruzione e, insieme a esse, la concezione di umanità, attraverso la riproposizione di "nuove teorie", prima fra tutte quella del Capitale Umano. L'educazione si risolve in un archivio di nuove competenze pronte all'uso, così come richiesto dagli Organismi Internazionali e attuato dalle riforme politiche dei singoli stati. L'imparare a imparare, l'occupabilità, i sistemi di valutazione, tutto ha cambiato il lavoro degli insegnanti.

Il terzo invece si propone di analizzare il fenomeno della precarietà, creatosi attraverso la ristrutturazione della pubblica amministrazione in una sorta di azienda, tramite le lezioni del mondo imprenditoriale della *New Public Management*. Inoltre vengono esposti e presi in esame il risultato dell'indagine svolta sul campo riguardo la situazione di disagio particolare degli insegnanti precari. Il quarto capitolo racconta alcune esperienze di lotta a livello europeo e l'esperienza di un comitato di lotta di insegnanti precari in Italia.

#### *Domanda di Ricerca.*

La tesi si è posta come domanda di ricerca la seguente questione: in che modo i processi di resistenza collettiva degli insegnanti precari sono indeboliti all'interno della scuola pubblica italiana?

#### *Obiettivi.*

Il primo obiettivo della ricerca ha riguardato: *il nesso causale tra la costruzione del consenso del progetto neoliberista e la produzione/indebolimento della resistenza nell'ambito della scuola*. Il secondo obiettivo della ricerca, è stato capire *come i principali cambiamenti nell'organizzazione del lavoro dei docenti hanno indebolito le azioni collettive dei docenti precari*.

#### *Metodologia.*

*La scelta, il numero e le strategie di reclutamento degli intervistati:*

La ricerca sul campo con gli insegnanti precari si è svolta a Napoli. La scelta è stata fatta indipendentemente da sesso, religione, età, appartenenza politica e orientamento sessuale degli insegnanti. Le strategie di reclutamento

per le interviste dei docenti sono avvenute tramite contatti e conoscenze o attraverso visite programmate nelle scuole.

*La tipologia di intervista:*

La ricerca è stata realizzata attraverso il *focus group*, tipologia di intervista che permetterà di capire la dimensione qualitativa del contatto del gruppo. La considerazione della dimensione collettiva dell'intervista è fondamentale per avere a disposizione un quadro complessivo dei comportamenti, delle risposte o silenzi. Per avere inoltre un'idea su quali siano i disagi maggiormente avvertiti dai docenti.



## I-“Conoscerete la verità e la verità vi farà liberi”

### 1. *Il big Crash, un pensiero ed una riunione che cambierà il mondo.*

L'organizzazione della società all'inizio del XX secolo fu marcata dal ruolo dello Stato, responsabile nella centralizzazione delle decisioni che riguardavano gli interessi delle persone. La storia ha conosciuto la brutalità del regime totalitario fascista, nazista e la degenerazione del comunismo. Insieme, questi regimi, configurarono politicamente il mondo con la presenza di un sistema di partiti unici e autoritari. In seguito, nonostante lo sviluppo delle moderne idee di democrazia e libertà, quei regimi totalitari di inizio secolo, furono sostituiti da un altro “totalitarismo”, l'imposizione di un *pensée unique*. Questo pensiero, nella concezione di Ignacio Ramonet<sup>8</sup>, rappresenta la condizione dei cittadini che si trovano ingabbiati in una dimensione che inibisce la manifestazione del libero pensiero, della critica sociale e della *resistenza* collettiva. La stessa percezione che Hebert Marcuse descrive nell'*uomo a una dimensione*, dove la società uscente dai regimi bellici della prima metà del XX secolo, sotto l'insegna della parola “democrazia”, vide in primo luogo la logica del consumo e l'ideologia della modernità come altro regime totalitario.

I diffusori di questa dottrina neoliberale, credono fortemente nel primato del mercato, dell'individualismo, come espressione di una libertà tra gli uomini. L'imperativo categorico passa ad essere quello dell'incessante colonizzazione del mondo della vita, attraverso la sfera economica. Alcuni principi sono centrali, tali quali la deregolamentazione e ‘il minimo intervento dello Stato’ nel risolvere i problemi basilari della società come istruzione, sanità e trasporti, per fare alcuni esempi. La privatizzazione e le tecniche di organizzazioni imprenditoriali sono sempre richieste alla società. Si tratta effettivamente di una riduzione del ruolo dello Stato su quanto riguarda le questioni fondamentali della società, e di una massimizzazione del suo ruolo

---

<sup>8</sup> Ramonet, R., 1995.

invece, per quanto riguarda l'ingerenza nei mercati, quello che David Harvey chiama di Connubio Stato-Finanza<sup>9</sup>. È in questo senso che si potrebbe parlare oggi di un regime antidemocratico, dove il pensiero unico (o unanime) prescrive, sia per la forza sia per il consenso, un determinato tipo di comportamento e di atteggiamento societario. Discutere e percorrere le origini di questo che è diventato un progetto del tutto articolato, significa capire l'inseparabilità del progetto neoliberale con la crisi del capitalismo. Così, fu dalla Grande Depressione dell'inizio del XX secolo che si verificò uno dei momenti più fecondi per lo sviluppo embrionario di una dottrina che cambierà drasticamente la dinamica dei rapporti sociali.

Quando il presidente degli Stati Uniti Calvin Coolidge, nel suo discorso del 1928, dichiarò che l'America non aveva mai incontrato una prospettiva[*economica*] più piacevole di quella che al momento si presentava, gli americani, che all'epoca potevano permettersi più che mai di comprare una macchina nuova ed economica, passarono a pensare che quel tempo sarebbe durato eternamente<sup>10</sup>. Un anno dopo, nonostante la dichiarazione del presidente Herbert Hoover il quale assicurava che l'attività del paese era su una base solida e prospera, il *Crash* del 1929 trasformò i sogni degli americani in incubi in pochi giorni<sup>11</sup>.

La Grande Depressione produsse un collasso nel sistema finanziario che colpì la vita di una intera generazione. Crollarono i sistemi monetari e nel 1930 la produzione industriale scese il 20%. Milioni di persone persero il loro posto di lavoro<sup>12</sup>. Solamente con la decisione di Roosevelt, di lasciare il *gold standard* e svalutare il dollaro, l'economia degli Stati Uniti che aveva toccato il fondo, cominciò a stabilizzarsi<sup>13</sup>. Il disastro economico del '29, negli Stati Uniti, ebbe ripercussioni a livello mondiale. Fu necessaria allora un'urgente pianificazione statale e un forte controllo delle economie declinati in differenti modi: Piano quinquennale staliniano in Russia, *New Deal* negli Stati Uniti, Ministero delle corporazioni nel regime fascista in Italia e Ministero dell'economia in Germania.

---

<sup>9</sup> Harvey, D., 2011.

<sup>10</sup> Suddath, C., 2008.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Mertes, T., 2010.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

Mentre questi provvedimenti guadagnavano forza nella geopolitica internazionale, a Parigi, nel tentativo di lottare contro questo modello pianificato di economia, contro il comunismo e di dare al liberismo una nuova morfologia, fu indetta nel 1938 una riunione organizzata da Louis Rougier, con la presenza tra l'altro di Raymond Aron, Louis Baudin, Friedrich Von Hayek, Ludwig Von Mises, Michaël Polyani, Jacques Rueff, Wilhelm Röpke<sup>14</sup>. Questa iniziativa, conosciuta come *Colloque Walter Lippmann*, fu l'apertura del dibattito pubblico sulle possibili risposte alla crisi del liberismo, dopo i vari episodi che provocarono il cortocircuito a *Wall Street* e nel resto del mondo. Parteciparono alla riunione 26 personalità tra intellettuali, professori ed economisti. La geografia dei gruppi fu rappresentata dalla scuola tedesca di *Freiburg*, con la presenza di Walter Eucken e Wilhelm Röpke, dalla *London School of Economics* rappresentata da Friedrich Hayek e Lionel Robbins, da una austriaca coordinata da Ludwig von Mises, maestro di Hayek; e una scuola americana, la scuola di Chicago fondata da Frank Knight<sup>15</sup>. Dopo la conclusione della riunione, dove ebbe un ruolo centrale, Louis Rougier, fondò il *Centre International d'études pour la Renovation du Liberalisme*- CIRL, in virtù della quale guadagnò l'appellativo di profeta del neoliberalismo in Francia<sup>16</sup>.

Tre istituzioni furono particolarmente importanti nell'articolazione delle idee del neoliberalismo in questa prima fase: a) il congresso degli economisti di lingua francese, composto da un'organizzazione internazionale degli economisti universitari; b) la camera del commercio internazionale, la quale aveva il compito di fare pressione sugli imprenditori, e c) l'*Institut universitaire des hautes études internationales* di Ginevra, dove vivevano rifugiati gli intellettuali in esilio<sup>17</sup>. La riunione durò quattro giorni circa, e la discussione si incentrò sulla ricerca di un metodo con cui dare una nuova configurazione al liberismo dinanzi ad una situazione d'instabilità politica ed economica. I principali temi furono: la gestione dei meccanismi dei prezzi, la responsabilità giuridica dello Stato nello stabilire il propizio clima mercantile, la necessità del liberismo politico nello stabilire le leggi, la possibilità di un regime liberale che

---

<sup>14</sup> Clave, F.U., 2005.

<sup>15</sup> Denord, F., 2002.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

potesse perseguire altri scopi sociali e l'accettazione dell'intervento dello Stato in una situazione di difficoltà economica<sup>18</sup>.

La Riunione fu basata essenzialmente sull'opera *The Good Society (La Cité libre)*, del celebre giornalista americano Walter Lippmann (1889-1974), lo stesso da cui la riunione prese nome. Lippmann si occupò quasi tutta la sua vita di temi di politica estera. La domanda costante, che ha dominato tutto il suo pensiero, fu di come adattare le istituzioni ai cambiamenti sociali, politici ed economici che si stavano verificando in quei tempi<sup>19</sup>. Con il *Method of Freedom*, serie di pubblicazioni del 1934, di vari convegni tenuti nello stesso anno, constatò l'impossibilità di restaurare l'economia mondiale sulla base dei principi prebellici e, con un'eccessiva fiducia nella ragione e nell'intelligenza organizzata delle elite, propose la creazione di una nuova classe di *managers*, distinte dai proprietari delle grandi imprese<sup>20</sup>.

Con l'inizio della seconda guerra mondiale, la diffusione e lo sviluppo degli ideali liberisti, subiscono un arresto. Anche il CIRL sospende le sue attività in questo periodo. I lavori saranno ripresi solamente nel dopoguerra, con l'iniziativa di Hayek della creazione della *Mont Pèlerin Society*.

## 2. La soluzione neoliberale come concretizzazione di un sogno.

Nella prima riunione della *Mont Pèlerin Society* - MPS, tenuta nell'albergo del Parco (*Hôtel du Parc*) in Svizzera nell'aprile del 1947, si riprese l'attività interrotta con il sopraggiungere della guerra. Questa assemblea, finanziata da fondi americani e svizzeri, organizzata da Friedrich Hayek, ebbe luogo in seguito alla pubblicazione del suo libro del 1944, *The Road to Serfdom*<sup>21</sup>. Nell'opera, si afferma che il liberismo, essendo una dottrina dinamica, fu dimenticato, rendendo incontrastato il socialismo, realtà in cui la società dirigista e pianificata, attraverso l'intervento dello Stato e il controllo economico, minacciava la libertà individuale<sup>22</sup>. Così, influenzati dalla teoria di Hayek, nell'intento di combattere frontalmente il socialismo, intellettuali

---

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Clave, F.U., op.cit.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Denord, F., op.cit.

<sup>22</sup> Hayek, F.A., 1990.

americani ed europei si riunirono per fondare quello che si potrebbe definire un’“Internazionale dei capitalisti”.

Parteciparono 36 studiosi, tra questi Milton Friedman, George Stigler e Maurice Allais che più tardi vinsero il Nobel per l’economia. Nella riunione inoltre, venne ridiscussa la ridefinizione delle funzioni dello Stato, per il quale venne stabilito uno standard minimo di attuazione con mezzi non ostili al funzionamento del mercato, e discusso il problema della creazione di un ordine internazionale che avrebbe dovuto proteggere la pace e la libertà, per permettere la creazione di armoniose relazioni economiche internazionali<sup>23</sup>.

I vari gruppi che aderirono l’MPS furono rappresentati da diversi paesi, guidati dal desiderio di opporsi efficacemente al collettivismo e socialismo, e di sviluppare un’agenda divergente dal liberismo classico<sup>24</sup>. L’MPS costituì due tipi di organizzazioni: la costituzione di associazioni internazionali di intellettuali, ad esempio l’*Association pour la Liberté et du Progrès Social* - ALEPS in Francia negli anni 60, formata da economisti universitari, dalle associazioni di categoria dei datori di lavoro e dagli uomini di affare; e la seconda fu la fondazione dei *Think Tanks* neoliberali<sup>25</sup>, presente e operativa in varie parte del mondo, come l’*Heritage Fondation* nata il 1973 negli Stati Uniti, legata al partito repubblicano, l’*Institute Mises* in Austria nel 1982 e in Gran Bretagna sotto il nome di *Institute of economics Affairs* nato il 1995. Si tratta di persone incaricate di scrivere dossier, rapporti, articoli e progetti da fornire agli organismi internazionali, che hanno come fine quello di influenzare l’opinione pubblica. È un gruppo selezionato di giornalisti, dirigenti aziendali e politici, una nuova generazione di professionisti della conoscenza<sup>26</sup>.

Ci sono vari gruppi *think tanks* nel mondo, che hanno vari orientamenti e che si occupano di vari temi, come ad esempio ambiente, ONG, politica estera e istruzione. La loro forza e la loro sfida è “arruolare” nelle loro schiere gli intellettuali di ogni settori della società, di maggior prestigio nazionale, si pensi al *Center for Policy Studies*, che appoggiò il governo di Margaret Thatcher alla fine degli anni settanta che promosse importanti riforme in Inghilterra.

---

<sup>23</sup> Mont Pèlerin., 1947.

<sup>24</sup> Plehwe, D; Mirowski, P., 2009.

<sup>25</sup> Denord, F., op.cit.

<sup>26</sup> Plehwe, D; Mirowski, P., op.cit.

A partire della metà degli anni '60, dopo divergenze riguardo alla concettualizzazione del neoliberismo tra Friedrich Hayek e Wilhelm Röpke e Albert Hunold, si aprì una crisi interna nella *Mont Pèlerin Society*, che provocò il declino dell'origine maggioritaria europea nella Società con la conseguente egemonia dei gruppi nordamericani, specialmente della scuola di Chicago. Questa situazione segnò la prossimità della MPS alla politica degli Stati Uniti<sup>27</sup>.

### 3. *Dalla piena occupazione all'inflazione.*

L'elemento distintivo, che ha caratterizzato la ridefinizione dei compromessi tra capitale e lavoro e delle politiche pubbliche, in materia di 'mercato del lavoro', è il passaggio da un periodo in cui la priorità politica fondamentale, nella visione complessiva dell'economia, era la piena occupazione, in nome della quale si potevano sacrificare altri valori, ad un periodo che dura ormai da circa quarant'anni, il cui valore fondamentale ritorna ad essere, anche se a volte solo nella retorica, il controllo dell'inflazione. Uno dei principali fattori che hanno contribuito al successo di tale orientamento, che si rafforza ulteriormente nella sua affermazione, è la percezione, frutto di una potentissima offensiva ideologica, dell'assenza di alternative, storicamente simboleggiata dall'acronimo TINA (*there is no alternative*) vessillo della retorica *tatcheriana* ed elemento centrale di divisioni feticistiche, che legano il mutamento di direzione delle scelte politiche al prevalere di un corpus accademico su un altro.

Nello specifico, la prevalenza del monetarismo nella sua versione offertista e neoliberista. Nel 1979 Margaret Thatcher, già eletta primo ministro della Gran Bretagna ha avuto come sfida politico-economica porre il freno alla stagnazione inflazionistica, che aveva soffocato il paese nel decennio precedente<sup>28</sup>. Nello stesso anno, negli Stati Uniti, Paul Volcker assumeva la *Federal Reserve*, modificando la politica monetaria indicando un anno dopo nel 1980 a Ronald Reagan la strada da seguire per la riattivazione del paese ad un nuovo modello economico.

---

<sup>27</sup> Denord, F., op.cit.

<sup>28</sup> Harvey, D., 2005.

Si prova qui a confutare questa visione, facendo riferimento al crescente corpus di letteratura, che vede il mutamento nella natura dell'economia globale come effetto di proiezione ideologiche e politiche di interessi particolari e non di un semplice dibattito intellettuale. A ben vedere, ben prima del successo politico di Thatcher e Reagan, il dibattito sul monetarismo, aveva acceso interessanti dispute intellettuali tra la fine degli anni sessanta e gli anni settanta. James Tobin, noto per i suoi studi sul monetarismo, Nobel nel 1981, evidenzia come piuttosto che di una questione scientifica, riguardante pregi e difetti delle rispettive teorie, l'ascesa del monetarismo era ispirata da una politica conservatrice i cui risultati in termini macroeconomici si rivelavano oltretutto decisamente deludenti. Commentando gli immediati effetti della controrivoluzione monetarista, Tobin notava come, nonostante la retorica delle autorità monetarie e degli investitori internazionali:

I risultati reali sono stati in media meno soddisfacenti delle due decadi precedenti e meno stabili che negli anni sessanta. L'inflazione ha accelerato ed è cresciuta anche la sua variabilità. Dopo una decade senza recessione, ne abbiamo subite tre negli ultimi dieci anni, inclusa quella attuale. Le due recessione più recenti sono le più gravi dalla fine della guerra. Tutte e tre le recessioni sono state determinate da interventi deliberati, specie di politica monetaria. Negli anni settanta c'è stata una maggiore stabilità dei tassi di crescita monetaria, ma una stabilità sicuramente minore nelle variabili macroeconomiche di reale importanza. La decade di politica interventista, gli anni sessanta, ha prodotto risultati migliori degli anni precedenti o successivi [...] Il fosco bilancio [degli anni settanta] non ha tuttavia attenuato il richiamo del monetarismo per banchieri centrali, statisti e cittadini influenti. La dottrina è sopravvissuta ai recenti rovesci economici molto meglio di come la cosiddetta *New Economics*, dei primi anni sessanta, abbia resistito ai fallimenti di cui, a torto o ragione, è stata considerata responsabile<sup>29</sup>.

Il richiamo alle dottrine monetariste da parte di statisti e *cittadini influenti* non può essere visto qui con un mero *methodenstreit* interno alla disciplina accademica 'economia', quanto piuttosto la precisa elaborazione programmatica delle formazioni sociali nazionali e transnazionali coinvolte. Bisogna cioè ricercare quali soggetti avrebbero tratto giovamento da una ferrea politica di stabilità dei prezzi e dell'inflazione, quali dispositivi sarebbero stati

---

<sup>29</sup> Tobin, J., 1982, p. 31.

impiantati per disciplinare la continua espansione della rivendicazione dei diritti da parte dei lavoratori come aspirazione politica.

#### 4. *Il compromesso del liberalismo corporato.*

Lo sviluppo ideologico del monetarismo, è legato al processo di trasformazione della società americana, provocato dalla diffusione delle forme di organizzazione imprenditoriale delle *giant corporations*. Se da un parte la *Progressive Era* aveva portato ad una progressiva separazione tra proprietà e controllo delle imprese, e quindi rentier-azionisti e manager impiegati nella direzione del processo produttivo, dall'altra il fordismo rappresentava la struttura organizzativa entro la quale l'equilibrio tra interessi sociali e politici trovava fondamento:

Il fordismo aveva significato un trend nell'accumulazione di capitale fondato sull'incremento di produzioni di beni di consumo durevoli e, una prima fase, nell'incremento di produzione dei mezzi di produzione per beni di consumo. In questo modo, le espressioni dei lavoratori sui salari risultavano direttamente collegati alle pressioni dei capitali per la produzione di nuove merci per i lavoratori. Questo ha comportato storicamente una graduale inserimento /cooptazione dei consumi dei lavoratori all'interno del circuito del capitale produttivo<sup>30</sup>.

La legislazione sociale per la difesa del potere dei lavoratori, introdotta dalle 'innovazioni' istituzionali del *New Deal*, piuttosto che essere considerata come progressiva acquisizione di cittadinanza sociale, può essere considerata come il definitivo inserimento e cooptazione delle strutture di rappresentanza sindacale nei processi di *decision-making* di politica industriale del lavoro. Questo tipo d'innovazione cristallizzava il compromesso sociale tra capitale e lavoro mediato dallo Stato, attraverso l'espansione di istituti volti a garantire la funzione del sistema. Nell'Europa del nord, questo compromesso si poggiò soprattutto sulle strutture corporativiste, che avevano caratterizzato i regimi fascisti, generando un modello simile a quello keynesiano-corporativista, che

---

<sup>30</sup> Overbeek, H., 2003, p.111.



negli anni settanta sarebbe poi diventato la soluzione privilegiata per contrastare la crescente instabilità economica <sup>31</sup>. In altre parole: “ la caratteristica comune di tutti i regimi corporativisti, comunque, è la regolazione del conflitto di classe sulla distribuzione del reddito nazionale e la struttura delle relazioni industriali in forme istituzionali di mediazione di interessi”<sup>32</sup>.

L'*embedded liberalism*, trovava il suo nucleo nella mediazione degli interessi politici ed economici dei paesi centrali alla fine della seconda guerra mondiale. Se, da un lato, la portata internazionalista del liberalismo americano mirava all'apertura dei mercati internazionali per dare sbocchi alla potenza produttiva americana, dall'altro era sentita la necessità per le economie continentali, intrise di tendenze monopolistiche, di garantire la necessaria stabilità per avviare la ricostruzione postbellica. Con gli accordi di Bretton Woods, che miravano a costruire l'impianto istituzionale dell'economia mondiale nel dopoguerra, Keynes e White, espressero intendimenti e posizioni che si collocavano nettamente in controtendenza con il pensiero economico tradizionale.

Keynes in particolare, riteneva che bisognasse imporre una rigida disciplina alla finanza e ai movimenti di capitali internazionali, come premessa fondamentale per l'istituzione di un regime di libero scambio commerciale. Secondo l'economista inglese, la libera circolazione internazionale dei capitali avrebbe messo gli stati in competizione tra di loro, determinando le loro politiche economiche e sociali al ribasso. Harry Dexter White fu addirittura anche più esplicito nella sua posizione, dichiarando che:

La base teorica per la credenza ancora così diffusa che interferenze con i movimenti di merci, capitali, oro ecc., siano dannose, è un residuo di un credo ottocentesco secondo il quale gli aggiustamenti economici internazionali, se lasciati a sé stessi, porterebbero automaticamente ad un equilibrio con un minimo di danno al commercio e alla prosperità del mondo. C'è da chiedersi se questa credenza abbia avuto un fondamento<sup>33</sup>.

Il liberalismo corporato, conciliato con le esigenze del capitalismo statunitense in espansione, poneva le basi per il rilancio del processo di

---

<sup>31</sup> Streek, W., 1991.

<sup>32</sup> Bieling, H., 2001, p. 93.

<sup>33</sup> Citato in Ikenberry G. J., 1992, p. 298.

accumulazione del capitale in Europa, attraverso il sistema dei cambi fissi, politiche fiscali e controllo sui movimenti di capitali, assicurando in questo modo stabilità alle strutture statali, necessaria per garantire l'occupazione, e il ripristino dei processi produttivi. Il liberismo temperato degli anni più floridi del capitalismo novecentesco, ebbe breve durata. Le attività di sostegno della domanda, promosse dallo schema keynesiano, avevano come intento la redistribuzione dei redditi, a vantaggio del settore produttivo e degli imprenditori e una politica di gestione degli investimenti e dei risparmi guidata dallo Stato. Da questo punto di vista, le politiche espansive keynesiane miravano a una successiva 'eutanasia dei rentier', in quanto, il loro reddito avrebbe subito una progressiva perdita del valore reale, essendo fissato in termini monetari, nelle fasi di espansione e di sostegno dei consumi, cioè in dinamiche inflazionarie<sup>34</sup>.

A differenza di quanto sostenuto da Polanyi nella sua metafora del "doppio movimento", però, l'andare verso l'*imbeddedment* non si è rivelato irreversibile, e soprattutto, non ha portato a nessuna forma di socialismo. Le crisi economiche degli anni settanta e ottanta provocarono, infatti, una contro reazione. Quando gli stati cominciarono a dover affrontare problemi, quale ad esempio la stagflazione, che le statuizioni e le teorie esistenti sembravano incapaci di affrontare, le istituzioni che erano servite come base dell'*embedded liberalism* temperato, divennero esse stesse, oggetti di critica e contestazione. Istituzioni e strumenti come banche centrali, soggette a controllo politico e politiche fiscali attive, erano ora visti come parte del problema piuttosto che parte della soluzione e così furono delegittimate e smantellate. Inoltre, gruppi d'interesse organizzati e i loro alleati politici, tolsero agli stati il ruolo di protagonisti nella gestione economica, servendosi di una vasta gamma di idee monetariste e neoclassiche per ridefinire i confini dell'economia politica, spostando l'asse dai valori keynesiani di redistribuzione e crescita a quelli liberali di controllo dell'inflazione e stabilità monetaria.

Così, come allora il lavoro e lo Stato avevano reagito al crollo dell'ordine liberale classico negli anni '30 e '40 con l'*embedded liberalism*, adesso il mondo degli affari reagì contro questo stesso ordine durante gli anni '70 e '80 e cercando di applicare e sostenere il liberismo ancora una volta. I progressi più

---

<sup>34</sup> Van der Pijl, K., 2010.

importanti in questo percorso, sono quelli degli anni novanta, che vedono una generalizzazione complessiva dell'ordine istituzionale neoliberale e molti stati capitalisti avanzati, assumere i tratti del sistema economico screditato negli anni trenta.

Proprio come il liberismo classico, il neoliberismo, si caratterizza nel campo economico per le notevoli mobilità dei capitali privati, gli strumenti di gestione macroeconomica che si conformano al mercato, l'attitudine alla risoluzione dei problemi di bilancia dei pagamenti e altri disequilibri attraverso la deflazione, nonché una visione del tasso di disoccupazione come dipendente dal puro prezzo di mercato di lavoro<sup>35</sup>. Sembra essersi invertito così il senso del doppio movimento di Polanyi, che ha realizzato il peggiore incubo di Keynes.

##### 5. *La crisi della democrazia e la Trilateral Commission.*

Sul piano politico nazionale e internazionale, la situazione si presentava molto instabile. Durante gli anni si è sviluppata una letteratura sempre più ampia e autorevole, che interpreta la controrivoluzione neoliberista non come l'inevitabile prevalenza di un orientamento economico qualitativamente superiore, ma come un progetto di ingegneria sociale su scala globale<sup>36</sup>.

Negli anni settanta, con il declino del paradigma taylorista-fordista-keynesiano, e la definitiva rottura degli accordi di Bretton Woods, si inaugurava una nuova stagione di ridefinizione degli equilibri sociali, politici ed economici. Il rilancio delle industrie europee e giapponesi, che ridava vita alla competizione intercapitalistica, la crisi petrolifera, le crescenti tensioni provenienti dai movimenti studenteschi e dalle classi lavoratrici metropolitane dei paesi centrali, le costanti rivendicazioni per un'economia mondiale più equa da parte dei 'non alleati' e la sconfitta americana in Vietnam, facevano da sfondo all'avanzata della controrivoluzione neoliberista degli anni settanta.

La 'controrivoluzione' si sviluppò sia nella sfera politica che intellettuale, simultaneamente. L'industria automobilistica, l'ingegneria elettronica e la crescente espansione dei mercati finanziari secondari, avevano

---

<sup>35</sup> Blyth, M., 2002.

<sup>36</sup> Arrighi, G., 2003; Harvey, D., 2005; McMichael, P., 2006; Van der Pijl, K., 1998.

mostrato una capacità di ristrutturazione produttiva che sapeva superare le rigidità della pianificazione economica statalista, che si era consolidata nelle strutture istituzionali nel dopoguerra. Questo nuovo schema, portò alla progressiva espansione di *Network* di *consensus building* che trascendevano le singole sovranità politiche nazionali, inaugurando in questo modo un'epoca, ancora ininterrotta di subordinazione degli interessi nazionali a quelli degli strati più alti delle classi dirigenti transnazionali.

La Commissione Trilaterale pubblica anche in merito a questa situazione, *The Crisis of Democracy* un report annuale che può essere considerato come la più chiara espressione delle preoccupazioni della classe dirigente delle economie centrali. La Commissione Trilaterale che si costituisce come un'organizzazione privata nata nel 1973, i cui membri venivano da tre aree geografiche distinte: Nord America (Stati Uniti e Canada), Europa e Giappone, aveva come obiettivo “stimolare una più stretta collaborazione tra queste zone industrializzate democratiche centrali con comune responsabilità di guida del più ampio sistema internazionale”<sup>37</sup>. Su iniziativa di David Rockefeller, questa istituzione, sebbene priva di qualsiasi potere formale, metteva in contatto i maggiori esponenti del capitalismo transazionale con alti funzionari pubblici nazionali e delle istituzioni multilaterali, accademici, magnati dell'informazione e sindacalisti moderati, con l'intento di favorire la creazione di consenso e formulare soluzioni condivise per problemi comuni. La sua influenza sui processi decisionali concreti risalta dalla partecipazione in primo piano alla preparazione dell'agenda dei lavori dell'allora G7 e l'Organizzazione per la Cooperazione e Sviluppo Economico-OCSE.

Samuel Huntington così rievocava la situazione all'inizio degli anni settanta in *Disaffected democracies*, libro volto a fare il punto della situazione sulla democrazia nei paesi membri della Commissione Trilaterale, venticinque anni dopo la pubblicazione nel 1975, di *The Crisis of Democracy*:

Crescita economica stagnante, inflazione alta, deficit pubblici in espansione, clima di incertezza nel commercio e nella finanza internazionale, montante volatilità e instabilità politica – incluse le dimissioni forzate del presidente Nixon - casi di terrorismo destabilizzante e una riaccesa assertività sovietica concorsero a indurre la gente a focalizzare

---

<sup>37</sup> Commissione Trilaterale, 1975.

l'attenzione sui limiti e le inettitudine dei regimi politici al potere industrializzato<sup>38</sup>.

La crisi della democrazia a cui si fa riferimento nel documento, rappresenta l'opposto di quella denunciata venti anni prima da Charles Wright Mills nell'*élite del potere*. In quella circostanza la parola crisi non si riferiva a un difetto della democrazia, bensì ad un "eccesso di democrazia", che minacciava la stabilità del processo di accumulazione:

Non è detto che un valore che sia normalmente buono in sé stesso venga ottimizzato allorché venga massimizzato. Abbiamo finito con l'ammettere che ci sono limiti potenzialmente auspicabili alla crescita economica. E così ci sono pure limiti potenzialmente auspicabili all'ampliamento indefinito della democrazia politica. Con un'esistenza più equilibrata, la democrazia avrà una vita più lunga<sup>39</sup>.

Inoltre, le ragioni fondamentali di questo eccesso venivano identificate nel miglioramento dell'istruzione statunitense, come dichiara il documento:

L'unica variabile di status veramente importante, che incida sulla partecipazione e sugli atteggiamenti politici è l'istruzione. Per diversi decenni il livello d'istruzione negli Stati Uniti ha continuato a crescere rapidamente. Nel 1940, meno del 40% della popolazione possedeva un'istruzione oltre la scuola elementare; nel 1972, il 75% della popolazione aveva frequentato la scuola secondaria o l'università (rispettivamente, il 40% e il 35%). Più una persona è istruita, più è probabile che partecipi alla politica, che possieda una concezione più ideologica e coerente sulla tematica politica e che abbia una visione 'illuminata' o 'liberale' o 'orientata al mutamento' della problematica sociale, culturale e politica estera. Di conseguenza, l'ondata democratica può semplicemente essere stato il riflesso di una maggior istruzione della popolazione<sup>40</sup>.

Un'altra causa del presunto eccesso di democrazia era costituita dai progressi nei diritti e nella loro estensione a fasce della popolazione prima escluse. Ciò ha ispirato una singolare riflessione:

Il funzionamento efficace di un sistema politico e di un sistema democratico include, in genere, una certa dose di apatia e disimpegno da parte di certi individui e gruppi. In passato, ogni società democratica ha avuto una popolazione marginale, di dimensioni più o meno grandi, che non ha

---

<sup>38</sup> Crozier, M; *et al.*, 1977.

<sup>39</sup> Ivi, p.110.

<sup>40</sup> Ivi, p.106.

partecipato attivamente alla politica. In sé, questa marginalità da parte di alcuni gruppi è intrinsecamente antidemocratica, ma ha anche costituito uno dei fattori che hanno consentito alla democrazia di funzionare efficacemente. I gruppi sociali marginali, ad esempio, i negri, partecipano ora pienamente al sistema politico, però, rimane ancora il pericolo di sovraccaricare il sistema politico con richieste che ne allargano le funzioni e ne scalzano l'autorità. È necessario quindi sostituire la minore emarginazione di alcuni gruppi con una maggiore autolimitazione di tutti i gruppi<sup>41</sup>.

Gli orientamenti presentati nel documento, annunciavano tra l'altro, un disinvestimento dall'istruzione di massa e un'inversione di attitudini riguardo alla 'svolta assistenziale' che aveva segnato in quegli anni, la privatizzazione dei mezzi di comunicazione di massa, perché in realtà:

Oggi, una minaccia rilevante proviene dagli intellettuali e gruppi collegati che asseriscono la loro avversione alla corruzione, al materialismo e l'inefficienza della democrazia, nonché alla subordinazione del sistema di governo democratico al capitalismo monopolistico. Lo sviluppo tra gli intellettuali d'una 'cultura antagonista' ha influenzato studenti, studiosi e mezzi di comunicazione<sup>42</sup>.

Interessante è stata la soluzione data alla crisi. Il suggerimento fu che i movimenti politici di resistenza che minacciavano il modello sociale egemone del capitalismo occidentale, già destabilizzati dall'inflazione non avrebbero resistito all'impatto di una crisi dura e prolungata. Quest'ultima puntualmente accadde – tra la fine degli anni settanta e l'inizio degli anni ottanta – a seguito della stretta creditizia inaugurata dal *Volcker shock*; la terza delle recessioni “determinate da interventi deliberati” di cui scriveva Tobin nel brano citato. Tobin aveva d'altronde già sottolineato, il carattere di “ideologia neoconservatrice” di monetarismo, di offertismo e di come fossero sfuggiti alle critiche, grazie soprattutto al taglio tecnico, razionale e scientifico mostrato dalle loro visioni, in contrasto con quello politico che ammantava la ricerca della piena occupazione di keynesiana memoria.

Come è noto, Keynes, pur essendo un eccellente tecnico, nutriva, come Woodrow Wilson prima di lui, una profonda diffidenza nei confronti della tecnocrazia. Riteneva, infatti, che la politica dovesse stabilire le priorità sociali e

---

<sup>41</sup> Ivi, p.109.

<sup>42</sup> Ivi, p. 23.

gli economisti, o i tecnici, più in generale, dovessero trovare il modo di realizzare gli obiettivi desiderati. Il neoliberismo ha appreso benissimo questa lezione, applicandola per giunta in modo più perverso, una volta individuate le finalità sociali. Queste possono essere individuate nel ridisciplinamento delle ‘classi pericolose’, indebolimento della resistenza nazionale e internazionale con conseguente preservazione della struttura gerarchica. Si presenta con l'applicazione di questo nuovo orientamento, almeno in teoria, il divorzio dell'economia dalla politica, che si trasforma in questo modo in una tecnica che affida al tasso di disoccupazione, il ruolo di principale meccanismo di *clearing*, che prima aveva l'inflazione. Huntington, rievocando *The Crisis of democracy* rivendica un ruolo in quelli che sarebbero poi stati i successivi sviluppi della storia:

Mi piace pensare che il nostro volume abbia potuto giocare un ruolo anche minore nell'ampio movimento intellettuale e politico di quegli anni, che denunciava i limiti dell'azione di governo e che condusse alle politiche economiche e sociali associate a Ronald Reagan, Margaret Thatcher e ai loro omologhi, in altre democrazie industriali avanzate. Quel processo infatti, cominciò negli Stati Uniti con una progressiva *deregulation* iniziata dall'amministrazione Carter, la quasi totalità dei cui membri di maggiore spicco, dal presidente al vicepresidente in giù, erano membri della Commissione Trilaterale<sup>43</sup>.

#### 6. *Il laboratorio del neoliberismo: gli esperimenti.*

Parallelamente alle vicende sopra descritte, si avviava negli anni settanta un esperimento che metteva in pratica, in maniera estrema e sanguinosa, i precetti della Scuola di Chicago, capitanata da uno dei più influenti esponenti della dottrina monetarista, Milton Friedman. Prima in Cile nel 1973, poi in Uruguay e Argentina, rispettivamente nel 1974 e 1976. E' importante rilevare anche che le feroci dittature militari negli anni '60, già segnalavano l'annuncio della tragedia. Un caso rappresentativo è quello del Brasile.

Il 30 luglio 1962 in seguito all'incontro nella Casa Bianca con l'ambasciatore americano in Brasile, Lincoln Gordon, studente e poi professore

---

<sup>43</sup> Huntington, S., 2000, p. 24.

a Harvard, dove entrerà in contatto con tutto il *team* del liberismo nord americano<sup>44</sup>, il presidente americano John F. Kennedy decide di attuare un colpo di stato militare in Brasile. Con l'economia in calo nel 1962, il 52% d'inflazione, gli americani temevano che il caos istituzionale ed economico nel paese potesse provocare nella popolazione uno schieramento di protesta verso le proposte di riforma sostenute da João Goulart<sup>45</sup>.

Conosciuto anche come Jango, João Goulart fu l'ultimo presidente del Brasile prima del *golpe* che durò dal 1964 al 1985. La sua carriera politica è marcata da vari contrasti. Ministro del lavoro, industria e commercio durante il secondo governo di Getulio Vargas (1951-1954); dopo la morte di questo nel 1954, Jango diventa presidente del PTB – Partito 'Laburista' Brasiliano, poi vice presidente di Juscelino Kubitschek nel 1956 e ancora nel 1960, vice di Janio Quadros. Quest'ultimo, conservatore fedele alle politiche del Fondo Monetario Internazionale, adottò una politica di congelamento dei salari, restrizioni di crediti e svalutazione della moneta nazionale. Con un salto dell'inflazione dal 50% nel 1962 al 75% nell'anno successivo, i primi mesi del 1964 videro la nascita di una tasso annuale del 140%, la maggior tasso del secolo<sup>46</sup>. Fu la prima volta dopo la seconda guerra mondiale, che la rendita *pro capite* dei brasiliani registrava una contrazione<sup>47</sup>.

I processi di resistenze attraverso gli scioperi, duplicarono dal 154% nel 1962, al 302% nel 1963<sup>48</sup>. Il deficit pubblico, di 504 miliardi di *cruzeiros*, rappresentava un terzo del totale delle spese pubbliche<sup>49</sup>. Fu in questo momento, con una chiara preoccupazione, che il governo nordamericano avviò un piano strategico per la deposizione di Jango nel 1964.

La riunione tra Gordon e Kennedy, in quel giorno sarà decisiva. L'audio recentemente disponibile per il pubblico al *John F. Kennedy Library and Museum*<sup>50</sup> divulga due delle loro conversazioni:

[Gordon ]: *Credo che uno dei nostri compiti più importanti consista nel rafforzamento della colona militare. È necessario chiarire, però con discrezione, che non siamo necessariamente ostili a qualsiasi tipo d'intervento militare, a condizione che sia chiaro il motivo.*

- *Contro la sinistra* – disse Kennedy.

---

<sup>44</sup> Gaspari, E., op.cit.

<sup>45</sup> Gaspari, E., 2014.

<sup>46</sup> Citato in Gaspari, E., op.cit.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Ibidem*.



- *Lui sta consegnando il paese ai...*
- *Comunisti* – completò il presidente.
- *Esattamente. Ci sono vari motivi per cui Goulart, contro la sua volontà o meno* [inudibile]...<sup>51</sup>

In una seconda conversazione, quarantasei giorni prima del suo assassinio, il presidente Kennedy chiese a Gordon se fosse stato necessario un intervento militare. Gordon rispose che non si aveva l'urgenza di un intervento militare in quel momento, ma di un *Contingency Dangerous*, che richiedeva un intervento rapido<sup>52</sup>. Questa rivelazione è forse la più significativa della storia recente del Brasile per quanto riguarda l'ingerenza degli Stati Uniti nel paese. Nel mese di Marzo 1964 Vernon Walters, sottosegretario del comando supremo delle Forze alleate in Europa dal 1951 al 1956, collaboratore del presidente Dwight Eisenhower dal 1956 al 1960, cooperò attivamente con gli Stati Uniti per la destituzione di Goulart<sup>53</sup>. Il 23 Marzo Walters comunicò a Lincoln Gordon che il generale Castello Branco, capo maggior dell'esercito brasiliano, avrebbe assunto la *leadership* della cospirazione contro il Governo<sup>54</sup>. Il colpo militare avvenne il 31 Marzo. João Goulart è deposto del suo incarico, senza molta resistenza. Il primo aprile, il maresciallo Costa e Silva si autoproclama capo dell'Esercito Nazionale. Il 15 aprile il generale Castello Branco assume la Presidenza. Il periodo che seguirà a quest'episodio, sarà caratterizzato da 'anni di piombo', caratterizzati da estrema durezza, soprattutto per chi mostrò *resistenza* al regime.

Il Cile, paese che simboleggia un vero "trasformismo" politico ed economico<sup>55</sup>, è uno degli esperimenti più riusciti del laboratorio neoliberale, fu travolto da un *golpe* diretto dal generale Pinochet nel 1973. La svolta 'rivoluzionaria' dell'economia globale venne non solo dalla reazione al terrore della dittatura di Pinochet, ma anche da un arsenale ideologico, di sapere importati da gruppi di intellettuali, formati nelle migliori università anglo-americane. Il più noto è conosciuto come *Chicago Boys*, coordinato da Milton Friedman. I 'boys' di Friedman riorganizzarono l'economia cilena nel 1975 fino al suo crollo nel 1981, dovuto all'adozione del modello neoliberale ortodosso.

---

<sup>51</sup> Ivi., p.62.

<sup>52</sup> Gaspari, E., op.cit.

<sup>53</sup> CPDOC-FGV., 2001.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> Moulian, T., 2003.

Il neoliberismo economico in Cile rappresentò un'imposizione sulle libertà politiche, mostrando uno dei principali tratti che lo distingue rispetto al monetarismo classico, ovvero l'essere un'ideologia che si impone attraverso la privatizzazione delle finzioni pubbliche, sottraendone il controllo alla politica e consegnandolo ai monopoli privati nazionali e non, e attraverso la costruzione di apparati tecnocratici, che rendono automatica e difficilmente reversibile, la perpetuazione del sistema di potere, anche al di là della durata della dittatura. L'architettura istituzionale e il sistema elettorale del Cile, risultato dell'applicazione neoliberale, costituiscono un ottimo esempio dell'efficacia che può mantenere questo tipo di sistema.

Se gli shock finanziari e le dittature militari sono stati il terreno fertile per gli esperimenti latino-americani, nel continente Europeo è stata la costruzione delle istituzioni a garantire al nuovo dogma neoliberista, il più adeguato spazio di azione possibile. Se da un lato il fordismo, con le politiche di sostegno della domanda, già negli anni settanta si avviarono ad una rapida implosione, dall'altro le elaborazioni di nuove soluzioni alla crisi di redditività che stava investendo le industrie europee, miravano a fronteggiare la crisi dell'ordine fordista.

## 7. *La nuova Europa.*

Per essere politicamente accettabile, il neoliberismo ha dovuto essere necessariamente più graduale nel continente Europeo, non con una negazione dei tradizionali canali democratici, ma con un progressivo svuotamento del loro contenuto sostanziale. Nel continente europeo, il discorso dell'Eurosclerosi cominciava a essere la base di espressione e delle formazioni sociali che premevano per una ristrutturazione dell'assetto sociale a seguito dei disordini crescenti legati all'instabilità politica ed economica. La continua stagflazione e la strutturale instabilità finanziaria seguite dallo *shock* monetario di Paul Volker, venivano interpretate dagli strati dirigenziali del *big business* europeo, come un eccessivo intervento dello Stato nelle relazioni industriali,

causa di rigidità nel mercato del lavoro e di alterazione del tasso di disoccupazione<sup>56</sup>.

Il sistema di *governance* che emergerà dalle preoccupazioni di natura economico-politica e che porterà all'Atto Unico Europeo nel 1986, sarà sin dall'inizio caratterizzato da quello che Otto Holman<sup>57</sup> chiama regolazione asimmetrica. L'asimmetria risiede nella differenza qualitativa e quantitativa che segmenti di società 'civile' avrebbero in relazione al *corpus* istituzionale europeo, prima fra tutti la Commissione Europea come organo direttivo. La *partnership* pubblico-privato, con i suoi corollari di relazioni informali e costanti azioni di *lobbying*, è sicuramente un tratto distintivo della costruzione dell'agenda Europa<sup>58</sup>.

Come è stato ampiamente argomentato<sup>59</sup>, il rilancio del processo di integrazione può essere integrato nel progetto 'globalizzazione' come una continua estensione della normatività neoliberista. Se è vero che storicamente gli stati sono stati i protagonisti del processo di integrazione europea, il suo rilancio è invece attribuibile all'azione di attori transnazionali<sup>60</sup> (grandi corporazioni e istituzioni finanziarie). La divisione del lavoro internazionale, con l'emergere dei nuovi mercati asiatici, aveva risentito della crescente intensificazione delle spinte concorrenziali.

Dal punto di vista delle relazioni capitale-lavoro, il processo di integrazione europea di matrice monetarista e neoliberale, ha consolidato una superiorità strutturale in tema di contrattazione lavorativa: se da un lato le direttive sul coordinamento delle politiche sul lavoro sono elaborate a partire dalla riforma del mercato del lavoro in termini deregolamentativi, evidentemente fedeli alla razionalizzazione neoliberista, dall'altro, la progressiva trasformazione dei sindacati europei come agenzie di servizi e l'indebolimento della contrattazione nei luoghi di lavoro, ha evidentemente deteriorato la posizione di rappresentanza dei sindacati europei.

La controriforma neoliberista ha trovato nell'Unione Europea la rappresentazione più evidente del mantra monetarista e, di conseguenza, della restaurazione di mercati disciplinari nel mercato di lavoro. Basta ricordare che

---

<sup>56</sup> Van Apeldoorn, B., 2003.

<sup>57</sup> Holman, O., 2006.

<sup>58</sup> Cowles, M, G., 1995.

<sup>59</sup> Holman, O., 2004; Van Apeldoorn, B., 2003; Bieling, H; Morton, A, D., 2001.

<sup>60</sup> Jones, G; Miskell, P., 2007.

l'obiettivo statutario della Banca Centrale Europea di un tasso di inflazione basso e stabile, ha enormi ripercussioni nel settare i limiti entro i quali perseguire politiche salariali e di *welfare*. La stessa possibilità di concepire una politica di piena occupazione, diviene non solo difficile da implementare, ma addirittura non auspicabile. La razionalità neoliberista, ha operato un mutamento organico delle consolidate categorie economiche per cui lo stesso concetto di disoccupazione muta da effetto perverso delle politiche macroeconomiche ad un deficit individuale ( il lavoratore *proprietario* del suo unico *asset* , il tempo di lavoro).

La costruzione di un piano istituzionale costituito da automatismi di bilancio, criteri di convergenza determinante dell'unione monetaria e dai patti di stabilità, le limitazioni sulle condotte nazionali rispetto alle politiche fiscali dal Maastricht, hanno modificato gli orizzonti del possibile della politica economica europea. Se da un lato la retorica dei *Social Pact*, tavoli interistituzionali tra rappresentanti delle industrie e i più grandi sindacati europei, rappresenta il disperato tentativo di introdurre il corporativismo keynesiano su un piano regionale, dall'altro il tentativo rimane disatteso dal momento che non esiste una reale rappresentanza sindacale europea<sup>61</sup>. Patto di stabilità sottoscritto nel 1997, Maastricht 1991 e il libro bianco sullo Sviluppo, Competitività e Lavoro nel 1993, non nasconde che per aumentare l'occupazione si necessita di cambiamenti strutturali nel mercato del lavoro europeo.

Si potrebbe dire che la costruzione dell'Unione Europea si è incarnata in quello che Stephen Gill<sup>62</sup> ha definito come il Nuovo Costituzionalismo ovvero, la 'dimensione politica giuridica dell'era neoliberale che cerca di separare le politiche economiche dall'ampia *accountability* politica per rendere i governi più reattivi alla disciplina delle forze del mercato e corrispondentemente meno responsabili ai processi di forze democratiche. Al centro di questa *governance* ci sono "la sicurezza dei diritti di proprietà degli investitori, disciplina del mercato sullo Stato e sul lavoro di modo ad assicurarsi la 'credibilità' agli occhi degli investitori privati, quelli che sono presenti sia nei mercati valutari, sia nei finanziari globali"<sup>63</sup>. La costituzionalizzazione

---

<sup>61</sup> Bieling, H; Schulten, T., 2001.

<sup>62</sup> Gill, S., 1998.

<sup>63</sup> Ivi, p. 5.

dell'austerità europea, costruita sugli imperativi della convergenza, ha favorito un progressivo coordinamento delle politiche di riforme del mercato del lavoro, complementari agli altri provvedimenti della ricetta neoliberista (liberalizzazione, finanziaria, privatizzazioni ecc.), innescando un automatismo istituzionale che è sopravvissuto ed ha attraversato trasversalmente tutte le soluzioni politiche. Il *benchmarking* europeo ha radicalmente modificato la struttura della sovranità politica europea, lasciando a direttive 'di competenze' il compito di tracciare i percorsi ottimali di *best practices*.

La normativizzazione neoliberista europea ha inaugurato così una stagione di depoliticizzazione del dibattito economico, spesso volte rintracciato come sapere specialistico, quindi da delegare a specialisti. La retorica tecnocratica ha funzionato come cinghia di trasmissione tra le esigenze delle forze transnazionali e le specifiche configurazioni storico-sociali del continente.

Il caso italiano è eloquente da questo punto di vista. Per tutto il corso degli anni ottanta, i rappresentanti dei grandi gruppi industriali esercitarono una pressione costante affinché le misure di garanzie dei diritti del lavoro, istituzionalizzate solo dieci anni prima con lo Statuto dei Lavoratori (1970) e i dispositivi di difesa del potere d'acquisto dei salari come la scala mobile, fossero riformati a vantaggio di una politica di sostegno all'offerta, che ha riscontrato sempre mutevoli contrasti a causa dell'uso clientelare delle strutture di *welfare*. È stata solo l'istituzionalizzazione di uno spazio europeo di ordinamento delle politiche, che ha consentito al modello dell'industria di *bypassare* le contrattazioni sul lavoro, spostando il centro di produzione delle direttive su un piano sovranazionale. La crisi di governabilità, considerata intrinseca al sistema parlamentare italiano, da una certa scelta politica ha favorito l'emergere di un discorso tecnocratico in cui la politica si riduce alle tecniche di governo più efficaci ed efficienti di rincorsa ai 'paesi virtuosi' in particolare la Germania. Gli anni novanta sono stati testimoni di enormi cambiamenti delle politiche in materia di liberalizzazione finanziaria, flessibilizzazione del mercato del lavoro, privatizzazione del patrimonio e dei servizi pubblici come ad esempio l'istruzione.

## II. Neoliberismo e l'uropeizzazione dell'istruzione

### 8. *L'istruzione nell'integrazione europea.*

Nelle prime fasi dell'integrazione europea l'istruzione era di responsabilità diretta dei governi nazionali e non delle istituzioni europee<sup>64</sup>. Il trattato di Roma del 1957, testo fondatore della Comunità Economica Europea, nominò una unica volta la questione sull'istruzione. In quell'occasione, l'accenno su tale questione, riguardò soltanto la formazione professionale. Un interesse specifico, rivolto all'istruzione, si ebbe solo con la stipulazione del trattato sulla fusione degli esecutivi, altrimenti conosciuto come Trattato di Bruxelles del 1965, che creò un consiglio unico e una commissione unica della Comunità Europea, permettendo nel 1971 la formazione di un comitato sugli assunti educazionali, che riunì per la prima volta i ministri dell'istruzione della CEE. In seguito a questa prima riunione fu creato nel 1974, un comitato permanente, composto dai rappresentanti degli Stati Membri<sup>65</sup>.

Con l'obiettivo di creare un modello d'integrazione educativa circa l'organizzazione e il funzionamento dell'istruzione europea, si avviarono nella Comunità alcune iniziative, come la creazione di 'agenzie' di supporto, le quali fornivano informazioni tramite statistiche sulla situazione dell'istruzione in Europa, insieme con programmi di mobilità accademica di alunni e insegnanti con l'obiettivo di fornire una migliore qualità della conoscenza e integrazione dei paesi membri della Comunità.

Negli anni '80 viene aperta l'agenzia Eurydice, Rete d'informazione in Europa, istituita dalla Commissione Europea e dagli stati membri, con l'intento di dare supporto alla Commissione nell'ambito educativo, e il *Lifelong Learning Programme*, che accoglieva al suo interno vari sotto-programmi come

---

<sup>64</sup> Jones, K., 2011.

<sup>65</sup> Jones, K., op.cit, p.58.

ERASMUS, ERASMUS Mundus, Leonardo Da Vinci, Comenius, Grundtvig, Marie Curie Action, Jean Monet.

Ogni sotto-programma è nato in momenti diversi, con funzioni specifiche, ma con la stessa strategia: creare integrazione e/o flusso di mano d'opera, attraverso la mobilità accademica tra i paesi membri della Comunità. Tuttavia, presto questi progetti furono oggetto di critiche. Il progetto ERASMUS, per esempio, secondo Wielemans<sup>66</sup>, confliggeva sin dall'inizio con la missione umanistica e culturale predicata da Erasmo da Rotterdam, a cui fu dedicato il nome del progetto, poiché dà allo studente, in realtà, solo un livello pedagogico scadente. Questi primi tentativi di creazione del senso di una "europeaneità", che si volevano obiettivati nella crescita economica comune e nel livello di mobilità culturale, hanno avuto come esito, in verità, la legittimazione del funzionamento del mercato del lavoro deregolamentato e precario, unico elemento che veramente accomuna oggi tutti gli stati e i loro cittadini in una dimensione e in un sentire europeo.

L'introduzione della moneta unica, l'attuazione del trattato di Maastricht del 1992 e più tardi la creazione della Banca Centrale Europea, spinse le istituzioni alla ricerca di modelli di efficienza e all'efficacia dei sistemi economici, che furono infine trovati e accordati su principi tecnicisti, apportatori di vantaggi alle imprese. Questa trasformazione economica contribuì a sua volta, a un rinnovamento delle politiche educative in Europa, alterando profondamente il *modus operandi* della scuola e dell'università. Lo scopo dell'insegnamento non si centrava più nell'arricchimento culturale delle persone, ma nell'addestramento della nuova forza lavoro, coerentemente con le nuove esigenze del mercato.

Se il ruolo economico dell'istruzione in gran parte del XX secolo fu di retro alimentazione del mercato del lavoro fordista, a partire dagli anni '70 l'istruzione acquisiva invece una nuova funzione economica, cioè quella di formare gli individui al mondo della precarietà, della disoccupazione, sotto il nuovo spirito del monetarismo che si intensificò nei decenni successivi. Gentili<sup>67</sup> ad esempio, spiega che con l'espansione dei sistemi scolastici nel periodo tra la fine del XIX secolo fino agli anni '70, la scuola diffuse un'idea di ascensione sociale, una *promessa d'integrazione*, perché l'istruzione era considerata

---

<sup>66</sup> Wielemans, W., 1991.

<sup>67</sup> Gentili, P., 2007.

per il ceto medio borghese e per le classi popolari, un importante dispositivo istituzionale di integrazione sociale. Di fatto, in Italia, gli anni tra il 1951 e il 1963, furono marcati da un periodo in cui l'industria avanzava richieste di scolarizzazione della "massa" al fine di avere manodopera specializzata, perché:

In questi ultimi anni del boom economico, in cui comincia a designarsi un determinato boom scolastico, fu grande la richiesta di mano d'opera dotata d'istruzione per affrontare le innovazioni tecnologiche, con il relativo bisogno di tecnici e di esperti nella programmazione e nella razionalizzazione della produzione<sup>68</sup>.

Con la crisi degli anni '70, l'indebolimento nei decenni posteriori al *Welfare* e la riduzione del ruolo dello Stato nell'approvvigionamento delle risorse e manutenzione dell'istruzione, la società vide la promessa d'integrazione disintegrarsi.

Le condotte politiche dello Stato a livello nazionale e internazionale, ad opera della nuova destra di Reagan e della Thatcher negli anni '80 in Inghilterra, poi con Clinton e Blair negli anni '90 negli Stati Uniti, consentirono l'elaborazione di vari "pacchetti" di privatizzazioni e di decentramento che hanno coinvolto in maniera significativa il campo educativo. Infatti, questo passaggio dell'istruzione come merce nell'era neoliberale, può essere simboleggiata perfettamente dalla dichiarazione dell'ex primo ministro britannico Tony Blair, nel suo discorso davanti all'Associazione nazionale dei direttori delle scuole l'1 maggio 2004 “ *Per anni l'istruzione è stata una causa sociale, oggi è un imperativo economico*”<sup>69</sup>.

Negli anni novanta, l'ortodossia politica europea inaugurò alcune linee guida che consentirono in maniera più chiara il funzionamento e il ruolo del sistema scolastico. I libri bianchi pubblicati dalla Commissione Europea rafforzarono attraverso un'architettura del tutto articolata nuove politiche per l'istruzione. Alcune pubblicazioni come il *White paper* di Jacques Delors, presidente della Commissione Europea dal 1985 al 1995, *Crescita, competitività, occupazione*, argumentava la necessità di risolvere i problemi della disoccupazione dei paesi membri, con l'intento di introdurre in quel periodo, numerose 'ricette' per affrontare le gravi emergenze della Comunità Europea,

---

<sup>68</sup> Giovannini, G., 1975, p. 236.

<sup>69</sup> Jones, K., 2011.



nei successivi venti anni. Delors dichiarava che una riorganizzazione del sistema educativo sarebbe stata necessaria per superare le difficoltà e riprendere la crescita economica.

La massima imposta nel campo educativo fu la pedagogia dell'*imparare a imparare*<sup>70</sup>. Questa pedagogia ha quattro pilastri centrali: a) *imparare a conoscere*, b) *imparare a fare*, c) *imparare a vivere insieme*, e d) *imparare ad essere*. L'imparare a conoscere significa anzitutto la capacità di acquisire saperi strumentali, disciplinati al fine di sviluppare le competenze professionali necessarie per la vita lavorativa. Gli studenti devono adattarsi alle informazioni istantanee diffuse dai mezzi sociali e continuare imparando durante tutto l'arco della vita. L'imparare a fare ha come obiettivo stimolare gli studenti a mobilitare le loro conoscenze attraverso le pratiche costanti di adattamento al futuro mercato del lavoro deregolamentato, flessibile e precario che li aspetta. Enfatizza la necessità degli insegnanti a incoraggiare i loro allievi alla costruzione di una nuova mentalità di legittimazione all'adeguamento al mercato del lavoro, attraverso lo sviluppo di nuove competenze. Trattasi di valorizzare le pratiche pedagogiche immediatamente utili alla conoscenza pratica, in una prospettiva del tutto pragmatica. L'imparare a vivere insieme, produce un determinato tipo di educazione che insegna a evitare i conflitti esistenti sia pedagogici sia politici all'interno della scuola. Imparare a vivere insieme significa oltre a risolvere tutti i conflitti in maniera pacifica, svuotarsi della criticità e cercare un'empatia costante nel confronto con l'altro. L'imparare a essere, l'ultimo dei quattro pilastri, è forse la caratteristica più radicale perché si pone come obiettivo cambiare in maniera considerevole la soggettività degli individui.

Questo nuovo individuo, delineato da una circoscritta individualità neoliberale, diventa un attore capace di prendere iniziative e decisioni che, se nella sfera dell'esistenza individuale lo rendono padrone di sé stesso e del proprio destino, nella sfera pubblica e nel contesto sociale e lavorativo gli fanno vivere un costante senso di fallimento personale, davanti a una situazione di disoccupazione strutturale. Questo bombardamento ideologico ha prodotto alcune illusioni che cercano di legittimare la nuova scuola capitalista,

---

<sup>70</sup> Duarte, N., 2001.

dandole consenso all'interno della società. Duarte<sup>71</sup> a questo proposito pone l'accento su 5 illusioni che caratterizzano l'istruzione come contenitore di speranze per una società più pacifista e democratica:

La prima è che la conoscenza non è mai stata così accessibile, vale a dire, si vive in una società in cui l'accesso alla conoscenza è stato ampiamente democratizzato dai mezzi di comunicazione come per l'informatica e internet. La seconda è la capacità di affrontare in modo creativo le situazioni singolari del quotidiano o come ha detto Perrenoud, l'abilità di mobilitare la conoscenza è molto più importante che l'acquisizione di conoscenza teorica, soprattutto in questi giorni in cui abbiamo superato le teorie guidate dalle meta-narrazioni, cioè i tentativi di superare le sintesi teoriche sulla storia, la società e sull'essere umano. La terza è che la conoscenza non è l'appropriazione della realtà attraverso il pensiero, ma piuttosto una costruzione soggettiva risultante dai processi semiotici intersoggettivi in cui avviene una negoziazione di significati. Ciò che dà validità alla conoscenza sono i contratti culturali, vale a dire che la conoscenza è una convenzione culturale. La quarta illusione: le conoscenze hanno lo stesso valore, non c'è gerarchia tra di loro per la loro qualità o per il loro potere esplicativo della realtà naturale e sociale. L'ultima riguarda l'appello alla coscienza dei singoli, sia attraverso le parole, sia attraverso i buoni esempi impostati da altri individui o comunità; questo approccio è il modo per superare i grandi problemi dell'umanità. Questa illusione ne contiene un'altra, cioè che questi problemi sono il prodotto di determinate mentalità...<sup>72</sup>.

La pedagogia dell'imparare a imparare è stata ampiamente sostenuta, creata e diffusa da molti professori universitari e intellettuali come per esempio il sociologo svizzero Philippe Perrenoud, che si occupa del campo della formazione. Dagli anni '90 buona parte dei sistemi educazionali nel mondo sarà influenzato dalle sue teorie<sup>73</sup>, così come le innovazioni nel campo dell'istruzione. Un altro esponente è il sociologo e filosofo francese Edgar Morin che nel 1998 fu presidente del comitato scientifico per la riforma dei saperi nelle scuole secondarie, e noto per lo sviluppo della teoria della complessità e per il famoso libro, *i sette sapere necessari all'educazione del futuro*<sup>74</sup>. I suoi studi sono punto di riferimento per alcuni documenti dell'OCSE<sup>75</sup> e per

---

<sup>71</sup> Duarte, N., 2001.

<sup>72</sup> Ivi., p. 39.

<sup>73</sup> Perrenoud, P., 2006.

<sup>74</sup> Morin, E., 2001.

<sup>75</sup> OCSE, 2004, 2010.

l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e Cultura-UNESCO<sup>76</sup> che è stato tradotto e pubblicato negli anni '90 il suo libro *Seven Complex Lesson in Education for the Future*, libro che divenne poi come un comandamento per la 'svolta rivoluzionaria' del sapere contemporaneo nel campo dell'istruzione.

Nel 1995 viene pubblicato un altro libro bianco dalla Commissione, *Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*<sup>77</sup>. Il volume evidenziava la necessità del padroneggiamento di nuove tecnologie, al fine dell'integrazione fra il mondo dell'istruzione e la dinamica imprenditoriale. Questi nuovi cambiamenti inaugurarono la costruzione della cosiddetta società della conoscenza nel campo educativo, che sotto il concetto di formazione *lifelong learning*, imponeva funzioni all'istruzione che non potevano non provocare altro che l'abbandono del pensiero critico, della continuità formativa e della sistematizzazione della conoscenza. L'istruzione si trasformava in una specie di luogo di produzione della vita mercantile, lo spazio della sua riproduzione si inseriva nello stesso meccanismo dell'accumulazione del capitale. Il regno della tecnocrazia, che ha la sua essenza nell'abbandono della dimensione storica, critica e filosofica della formulazione e risoluzione dei problemi, sarà teatro di ciò che Hobsbawm chiama nel suo *postmortem*: *La fine della cultura*<sup>78</sup>.

È nel Consiglio di Lisbona del 2000, che si guarda con maggiore attenzione alle nuove politiche per l'istruzione, che si pongono come obiettivo il raggiungimento di un' "economia della conoscenza" più dinamica<sup>79</sup>, dichiarando che nel 2010 l'Unione Europea, ne sarebbe stata la realizzazione della più attiva e competitiva del mondo<sup>80</sup>. In quella occasione, gli argomenti sull'istruzione furono indissolubilmente legati a quelli del lavoro. Nel 2001, il Consiglio dei Ministri dell'istruzione dei Paesi Membri dell'Unione Europea definì tre obiettivi centrali, declinati in dodici specifici da realizzare a medio e lungo termine<sup>81</sup>. Essi furono: 1) aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'Unione Europea; 2) facilitare l'accesso di tutti i

---

<sup>76</sup> UNESCO., 1999.

<sup>77</sup> Commissione delle Comunità europee., 1996.

<sup>78</sup> Hobsbawm, E., 2013.

<sup>79</sup> Hingel, A., 2001.

<sup>80</sup> Jones, K., 2011.

<sup>81</sup> Franzoni, S., 2012.

sistemi di istruzione e formazione; 3) aprire al mondo esterno i sistemi di istruzioni e formazione. I dodici obiettivi operativi furono invece:

- a) Migliorare l'istruzione e la formazione per gli insegnanti e formatori;
- b) Sviluppare le competenze per la società della conoscenza;
- c) Garantire l'accesso alle tecnologie per tutti;
- d) Incentivare gli studenti agli studi scientifici e tecnici;
- e) Sfruttare meglio le risorse;
- f) Favorire la creazione di un ambiente aperto per l'apprendimento;
- g) Rendere l'apprendimento più attraente;
- h) Sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale;
- i) Sviluppare lo spirito imprenditoriale;
- j) Migliorare l'apprendimento delle lingue;
- k) Aumentare la mobilità e gli scambi;
- l) Rafforzare la cooperazione a livello europeo.

Dal punto di vista storico e teorico, tutto questo re-indirizzamento della scuola, è in realtà la riproposizione di un concetto non estraneo alla dimensione culturale, ovvero la teoria del Capitale Umano, che già nel 1979, tramite la voce dei suoi principali sostenitori e teorizzatori Theodore Schultz e Gary Becker si diffuse velocemente negli Stati Uniti, in America Latina e nell'Europa del dopoguerra<sup>82</sup>. Tale teoria vedeva l'istruzione prima di tutto in chiave economica, un bene di consumo, la cui principale proprietà è, essere una merce durevole<sup>83</sup>.

Questa reintroduzione dell'elemento passato nel modello educativo dell'avvenire, somiglia alla commissione presieduta dal pedagogista statunitense Washburne in Italia, nel 1943, che aveva come obiettivo, defascistizzare la scuola elementare italiana, proponendo nel 1945 nuovi programmi pedagogici basati sul progresso tecnico-scientifico, leva principale dello sviluppo e della crescita<sup>84</sup>. Ad ogni modo, il ripristino della teoria del Capitale Umano permette capire la logica che soprassiede alle scelte odierne in materia d'istruzione, e di giustificare i tagli di spesa in nome di dottrine imprenditoriali<sup>85</sup>.

Dal 2001 al 2008 le raccomandazioni del Parlamento Europeo in materia di istruzione ebbero come linea guida l'integrazione delle tecnologie

---

<sup>82</sup> Saul, R.P., 2004.

<sup>83</sup> Ferreira Jr. A; Bittar, M., op.cit.

<sup>84</sup> Giovannini, G., op.cit.

<sup>85</sup> Ball, S.J., 2003.

delle competenze e la competitività globale<sup>86</sup>. Con l'inizio della crisi del 2007-2008, la Commissione Europea, nell'intento di mantenere gli impegni presi nel Consiglio di Lisbona, pubblica il rapporto *"Migliorare le competenze per il 21 secolo"*, che si articolava su tre linee basiche: politica educativa concentrata sulle competenze; un'istruzione di 'alta qualità' per tutti gli studenti; e una politica di rinnovo riguardo la professionalità degli insegnanti e la dirigenza scolastica. Anche questo documento insiste sulla necessità di riformare il sistema scolastico di fronte alle nuove sfide, questa volta della crisi economica. Il rapporto dichiarava che:

La sfida che deve affrontare l'UE è insomma quella d'intensificare la riforma dei sistemi scolastici, facendo in modo che tutti i giovani possano sviluppare in pieno le proprie potenzialità, migliorando possibilità di accesso ed opportunità così da render i giovani protagonisti attivi dell'emergente economia della conoscenza e da rafforzare la solidarietà sociale (...) Per acquisire le competenze gli allievi devono quanto prima "apprendere ad apprendere", riflettendo criticamente sui propri obiettivi di apprendimento, gestendo in proprio l'apprendimento mediante autodisciplina, lavorando sia autonomamente che in collaborazione con altri, documentandosi ed all'occorrenza cercando aiuto, nonché utilizzando tutte le opportunità offerte dalle nuove tecnologie<sup>87</sup>.

Con l'aggravarsi della crisi economica nel 2009 e con il fallimento delle strategie del Consiglio di Lisbona, il tono politico ed economico del Consiglio Europeo cambiò molto. Nel 2010 usciva una nuova comunicazione della Commissione Europea - EUROPA 2020, *Una strategia per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* - in cui il presidente José Manuel Barroso dichiarava:

Il 2010 deve segnare un nuovo inizio. Voglio che l'Europa esca rafforzata dalla crisi economica e finanziaria. Le realtà economiche si muovono più velocemente di quelle politiche, come dimostrano le ripercussioni mondiali della crisi finanziaria. Dobbiamo accettare il fatto che la maggiore interdipendenza economica richiede anche una risposta più determinata e coerente a livello politico. Gli ultimi due anni hanno lasciato dietro di sé milioni di disoccupati. Hanno provocato un indebitamento che durerà molti anni. Hanno esercitato nuove pressioni sulla nostra coesione sociale. Hanno rivelato altresì alcune verità fondamentali sulle difficoltà che l'economia europea deve affrontare. Nel frattempo, l'economia mondiale va avanti. Il nostro futuro dipende dalla risposta dell'Europa. La crisi è un campanello d'allarme, il momento in cui ci si rende conto che mantenere lo status quo ci condannerebbe a un graduale declino, relegandoci a un ruolo di secondo piano nel nuovo ordine mondiale. È giunto il momento della verità per l'Europa. È il momento di essere audaci e ambiziosi. La nostra priorità a breve termine è superare con successo la crisi. Sarà ancora dura per qualche tempo, ma ce la faremo. Si sono compiuti progressi significativi nel trattare con le *"bad bank"*, regolare i mercati finanziari e riconoscere la necessità di un forte

---

<sup>86</sup> Franzoni, S., op.cit.

<sup>87</sup> Commissione delle Comunità Europee., 2008, p.4-5.

coordinamento politico nell'area dell'euro. Per conseguire un futuro sostenibile, dobbiamo sin d'ora guardare oltre il breve termine. L'Europa deve ritrovare la strada giusta e non deve più perderla. È questo l'obiettivo della strategia Europa 2020: più posti di lavoro e una vita migliore. Essa dimostra che l'Europa è capace di promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, trovare il modo di creare nuovi posti di lavoro e offrire un orientamento alle nostre società. I leader europei condividono la medesima visione degli insegnamenti che si possono trarre dalla crisi. Riconosciamo altresì l'urgenza delle sfide future. Insieme, dobbiamo fare di questo obiettivo una realtà. L'Europa presenta molti punti di forza. Possiamo contare su una forza lavoro capace e su una straordinaria base tecnologica e industriale. Abbiamo un mercato interno e una moneta unica che ci hanno aiutati con successo a far fronte al peggio. Abbiamo un'economia sociale di mercato collaudata. Dobbiamo avere fiducia nella nostra capacità di stabilire un programma ambizioso per noi stessi e adeguare gli sforzi per realizzarlo. La Commissione propone per il 2020 cinque obiettivi misurabili dell'UE, che guideranno il processo e verranno tradotti in obiettivi nazionali. Tali obiettivi, che riguardano l'occupazione, la ricerca e l'innovazione, il cambiamento climatico e l'energia, l'istruzione e la lotta contro la povertà, rappresentano la direzione da seguire e ci consentiranno di valutare la nostra riuscita. Si tratta di traguardi ambiziosi ma raggiungibili, sostenuti da proposte concrete per garantirne il conseguimento. Le iniziative faro illustrate nel presente documento indicano come l'UE possa fornire un contributo decisivo. Abbiamo formidabili strumenti a portata di mano: la nuova *governance* economica, sostenuta dal mercato interno, il nostro bilancio, i nostri scambi commerciali e la nostra politica economica esterna, nonché la regolamentazione e il sostegno dell'unione economica e monetaria. La via del successo consiste in una vera titolarità dei leader e delle istituzioni europei. Il nostro nuovo programma richiede una risposta coordinata a livello europeo, anche con le parti sociali e la società civile. Se agiremo insieme potremo reagire e uscire più forti dalla crisi. Abbiamo i nuovi strumenti e una rinnovata ambizione. Ora dobbiamo trasformare i nostri obiettivi in realtà<sup>88</sup>.

Il maggior cambiamento apportato dalle decisioni prese in questa sede è sicuramente che il centro degli investimenti nell'istruzione si sposta nei settori privati della Ricerca e Sviluppo - R&S, facilitando in questo modo l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro tramite apprendistati, tirocini o altre esperienze lavorative tramite iniziative come "il tuo primo posto di lavoro EURES".

Un aspetto importante da rilevare è che per ripristinare il sistema dell'istruzione e rimettere l'educazione nel binario giusto, secondo le raccomandazioni della Commissione Europea, è stato necessario un lavoro di lungo corso, che ha permesso la possibilità concreta di realizzare le riforme necessarie. Così, tutta la fabbricazione di questa nuova concezione del sapere, di orientamenti, legittimate dalle nuove disposizioni politiche, giuridiche e istituzionali, aprì la strada ad altri nuovi importanti e inquietanti fattori: flessibilità, occupabilità e privatizzazione della scuola pubblica.

---

<sup>88</sup> Commissione Europea., 2010.

## 9. *Tra il culto della performatività e le competenze*

Per produrre una soggettività neoliberale, capace di generare una moltitudine di mano d'opera flessibile e precaria, è necessaria una maggior sorveglianza dei risultati dell'istruzione che genera a sua volta un maggior controllo della forza lavoro. In questo senso, l'introduzione di un determinato spirito performativo nel campo educativo, diventa sempre di più il motto principale del funzionamento della scuola nella contemporaneità. Proprio questo nuovo spirito è inteso secondo Ball<sup>89</sup> come la nuova tecnologia neoliberale introdotta dalle riforme educazionali, capace di organizzare un'altra cultura nell'ambito lavorativo in consonanza con il funzionamento del mondo imprenditoriale. In questa nuova cultura si sviluppano nuove gerarchie *nel* e *del* lavoro. Forme di controllo si ampliano, il sistema meritocratico, dove i premi e le 'ricompense' per l'efficienza nel lavoro, sono diventati i veri stimoli delle nuove generazioni di lavoratori, si afferma e gli animi, sottoposti e disciplinati da valutazioni costanti, contribuiscono ad alimentare il nuovo spirito.

La performatività contemporanea non è altro che la materializzazione di quello che sosteneva Guy Debord già negli anni sessanta sulla Società dello Spettacolo<sup>90</sup>, dove la trasformazione economica del mondo ha modificato politicamente la percezione del reale, essendo l'unica verità possibile quella della razionalità tecnica, che come risultato ha metamorfosato i rapporti sociali, facendo emergere uno dei segni più evidenti del tempo presente, l'indifferenza. Il mondo della performatività, genera una serie di conflitti tra i lavoratori perché li mette in costante competizione sia nell'ambito del lavoro sia nell'ambito dei rapporti personali. La solidarietà, la cooperazione e l'attivismo sindacale sembrano essere sempre più rari in questa nuova cultura.

La gestione performativa del pubblico e delle risorse umane, è una delle principali strategie per misurare l'efficienza e l'efficacia dell'educazione, rivelando la presenza di una nuova attitudine nella scuola capitalista, in cui

---

<sup>89</sup> Ball, S.J., 2003.

<sup>90</sup> Debord, G., 2003.

l'apprendimento è secondarizzato insieme alla figura dell'insegnante, rispetto all' "indicatore quantitativo", unico parametro di giudizio per la valutazione del lavoro svolto.

Gli organismi internazionali, diffusori delle tecnologie performative, nel tentativo di retro alimentare questa logica, raccomandano azioni come la decentralizzazione amministrativa e finanziaria del sistema scolastico, responsabilizzando gli insegnanti i dirigenti scolastici dal successo o fallimento dei risultati ottenuti. Ciò che accade in realtà, è una decentralizzazione di compiti e del finanziamento dell'istruzione pubblica da parte dello Stato, che però continua ad avere voce in capitolo nel processo decisionale della didattica. "Questa logica di gestione va lentamente introducendo forme, spesso molto sottili di privatizzazione, ma il suo elemento chiave è l'analisi delle performance di persone e istituzioni"<sup>91</sup>.

È importante rilevare che, diversi autori hanno dimostrato che le scuole e gli insegnanti plasmati da questa cultura, stanno perdendo l'interesse di lavorare <sup>92</sup>. Aumenta la pressione all'adesione di un nuovo progetto di educazione a livello mondiale, che ha come obiettivo " il tentativo di convincere gli insegnanti a legittimare le riforme avviate dall'alto con la promessa che queste porteranno innovazioni e vantaggi"<sup>93</sup>.

Un'altra questione riguarda il tema delle nuove competenze, richieste ai lavoratori contemporanei, che Yves Schwartz <sup>94</sup> chiama "ingredienti delle competenze". Il primo è l'esistenza di una varietà di contenuti, sistemi formali, produzione di "linguaggi" e tecniche in grado di esibire definizioni e termini, che hanno come base il dominio della matematica.

I criteri per l'appropriazione di questo primo ingrediente, sono la disciplina personale nel perseguirlo e l'adattabilità alle sue norme, consistente in un aggiornamento permanente che secondo il linguaggio degli organismi internazionali, si traduce in un'*educazione permanente*. Questo criterio consiste, qualora si verificasse l'esigenza in campo lavorativo, nella "capacità" di adattarsi a mansioni, compiti, ruoli sempre diversi, in ambiti e discipline altrettanto diverse, con il conseguente risultato di nullificazione di un percorso

---

<sup>91</sup> Santos, M., 2004, p.151.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> Shiroma, E, O, et al., 2007, p.59.

<sup>94</sup> Schwartz, Y., 1998.



professionale omogeneo, specifico, settoriale, auto-annullamento della storia individuale, in nome della versatilità *tout court*. Il secondo ingrediente, diretta conseguenza del primo, è la richiesta di un esteso bagaglio di conoscenze già acquisite, oltre l'ambito di formazione personale, ciò che viene definito *Embedded Competencies (Competenze Incorporate)*. Schwartz qui identifica almeno due problemi: il primo è il tempo. Per assimilare una data informazione, o un'esperienza, esiste necessariamente un tempo pedagogico di riflessione atto all'appropriazione, e l'esistenza dei lavori flessibili e precari, simboleggia molto bene la contraddizione di questo secondo ingrediente. L'altro riguarda la *formazione*, che si dà solo a partire da una determinata operazionalizzazione, che richiede esperienza e non può realizzarsi in maniera immediata. Il terzo ingrediente è la capacità dialettica di collegamento del primo ingrediente con il secondo, ossia l'abilità di combinare vari metodi a una varietà di situazioni particolari lavorative. Questa abilità di padroneggiare i due ingredienti contemporaneamente, riduce la riflessione circa il contenuto del lavoro, contribuendo al processo di alienazione.

La situazione descritta crea un rafforzamento della competizione tra gli individui nel mercato del lavoro, in una 'società della conoscenza' percorsa dal processo d'innovazione per la valorizzazione del capitale. Crea inoltre un indebolimento di possibili forme sorgenti di resistenza collettive, perché questo sistema fa sì che le competenze acquisite di ognuno, si cristallizzino in forme individualizzate, che non collaborano tra loro, ma al contrario generano competizione e rivalità, in quanto impoverite, acritiche, provvisorie e senza valore euristico.

Dall'altro lato, i cambiamenti nell'organizzazione e divisione del lavoro che cercano di produrre nuove soggettività ai lavoratori, sono coordinate da un modo di governare della politica e del potere, che ha acquisito sempre più spazio nell'organizzazione della società contemporanea. Il governo degli Uomini<sup>95</sup>, così lo chiama Hannah Arendt. Qui la politica si riduce a strumentalizzazione che facilita la gestione e il disciplinamento delle forze lavoro.

La politica si riduce alla strumentalità, producendo nuove regole e utilizzando l'organizzazione dei comportamenti degli

---

<sup>95</sup> Rosa, M, I., 1999.

uomini nel tentativo di catturare il soggetto, e la sua soggettività. Cerca di (ri)qualificare il suo agire, nel caso dei lavoratori, la condizione di lavorare. Si tratta di produrre un ideale di lavoratore richiesto dalla nuova organizzazione del lavoro<sup>96</sup>.

Il nuovo tipo di governo cerca di evitare la politica, soppiantandola con l'amministrazione e le pratiche di gestione. Nuove regole e comportamenti organizzativi creano delle soggettività individuali inclini all'obbedienza e alla sottomissione. I "Governi degli Uomini", ripropongono l'ideale politico taylorista, senza riprendere tuttavia la sua forma originaria.

Oggi, a nostro avviso, è in corso una nuova forma di governo degli uomini, nelle situazioni di lavoro, per il sistema di lavoro integrato e flessibile, che ripropone l'ideale politico taylorista. Questo governo cerca di (ri)qualificare l'essere lavoratore, producendo un ideale o un *dovrebbe essere* lavoratore, però a differenza del precedente. Si presume che questa rappresentazione dell'uomo nella condizione di lavoratore, esposto alle regole precedenti, si è realizzata dal governo del lavoro taylorista<sup>97</sup>.

Questa nuova organizzazione del lavoro cerca di controllare tutte le sinergie dei lavoratori di modo che non si manifeste nessuna possibilità di resistenza. Si può dire che in nome della presunta libertà, il lavoratore può conoscere la verità, cioè di trovare la verità nella capacità di ripristinare costantemente la vita stessa. Perché cambiare, ininterrottamente, la vita stessa, significa modificare il pensiero riguardo al lavoro, significa molte volte rassegnarsi di fronte al presente. La logica del "Governo degli Uomini" in realtà significa rapire in tutti i modi la soggettività dei lavoratori.

#### 10. *L'ideologia dell'occupabilità.*

L'incompatibilità tra politiche macroeconomiche e monetarie e politiche sociali e di lavoro in Europa ha fatto sì che negli ultimi anni la Commissione Europea avviasse un influente processo normativo e ideologico, allo scopo di legittimare l'esistenza di un precario mondo del lavoro. L'uomo imprenditore di sé stesso, precario ed espropriato del suo futuro è la *condicio sine qua non* per il funzionamento di questo universo. La fabbricazione di nuovi

---

<sup>96</sup> Ivi, p. 132.

<sup>97</sup> Citato in Rosa, M, I., 1999, p.133.

individui è contrastante con un progetto comune di società e non è associata ad alcuna identità collettiva. Il processo di *dequalification* sociale e spaziale che ha aumentato l'esclusione sociale e la povertà in Europa negli ultimi decenni<sup>98</sup>, ha prodotto un fenomeno cronico di responsabilizzazione dell'essere umano, di frustrazione professionale, dovuto alle promesse che non sono state realizzate nel campo dell'integrazione e delle politiche sociali<sup>99</sup>.

L'austerità, la nuova dimensione europea, prodotta dalle misure macroeconomiche diffuse dalla delegazione tripartita formata dalla Banca Centrale Europea, del Fondo Monetario Internazionale e della Commissione Europea ai paesi in rischio di *default*, è stata trasferita ideologicamente anche ai cittadini a livello esistenziale, come una questione personale<sup>100</sup>. Questa situazione inoltre è avallata da una nuova comunicazione mediatica che codifica il linguaggio politico istituzionale tramite un nuovo lessico che orienta l'atteggiamento degli individui.

Il coordinamento degli Stati membri - voluto dalla Commissione Europea e sottoscritto dalla dichiarazione di Barroso, Europa 2020 - attraverso una forma intergovernativa, in cui gli Stati sono valutati dagli altri Stati membri (*peer pressure*) - procedimento definito come *metodo aperto*, che ogni anno si basa sulle analisi della crescita dei paesi<sup>101</sup> - nell'aprile del 2012, ha avviato un *paquet Emploi*. Questo pacchetto per l'occupazione comprendeva una serie di documenti e orientamenti presentati dalla Commissione come una strategia per la "crescita intelligente".

L'ambito in cui si è inserito questo piano di politiche per l'occupazione ha riguardato principalmente l'occupazione giovanile, perché i dati attuali erano preoccupanti: più di un giovane su cinque, infatti, non riusciva a trovare lavoro; 7,5 milioni di giovani di età tra 15 e 24 anni erano senza lavoro e non frequentavano la scuola e nessun corso di formazione; 30,1% dei disoccupati al di sotto dei 25 anni non lavoravano da oltre 12 mesi<sup>102</sup>.

Le misure dell'Europa 2020 sostenevano la creazione d'occupazione, incoraggiando il lavoro indipendente, flessibile, paragonandolo sempre con i risultati dei paesi dell'UE. Proponeva di sfruttare i potenziali generatori di

---

<sup>98</sup> Paugam, S., 2013.

<sup>99</sup> Paugam, S., 2012.

<sup>100</sup> Blyth, M., 2013.

<sup>101</sup> Commissione Europea., 2014.

<sup>102</sup> Commissione Europea., 2012.

occupazione, come per esempio le Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione- TIC, riabilitare la dinamica del mercato del lavoro, riformandolo con il fine di incoraggiare sempre più la flessibilità, anticipando le ristrutturazioni economiche e, per quanto riguarda l'istruzione, l'apprendimento durante tutto l'arco della vita, investendo nelle competenze, determinate e decise a livello europeo<sup>103</sup>. Si è cercato con questo metodo di migliorare la sinergia tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro, sopprimendo gli ostacoli giuridici e pratici alla libera circolazione della forza lavoro; di migliorare l'offerta della domanda di manodopera, al di là delle frontiere; migliorare la *governance* dell'UE, rinforzando l'ordinamento e la sorveglianza multilaterale nel quadro della politica occupazionale, attraverso pubblicazioni di valutazioni comparative sugli indicatori del lavoro, attraverso strumenti per monitorare e valutare l'efficienza dei programmi nazionali di riforme.

Sembrerebbe che la Strategia Europa 2020 ha avuto la stessa utilità della Strategia di Lisbona del 2000, per quanto riguarda l'avanzamento delle proposte di riforma sulla regolamentazione finanziaria e nel campo del lavoro. Questo significa, come ha significato per la Strategia di Lisbona, la capacità di riavviare il processo di crescita e lo spazio per le riforme, in un nuovo modello di governo europeo, non solo trasformato dal peso che si assegnerà al risanamento delle pubbliche finanze, ma soprattutto dalla riduzione del debito pubblico. La crisi finanziaria e fiscale che persiste tuttora richiede una profonda ridefinizione del rapporto tra politica ed economia come metodo di risoluzione dei problemi e una riforma radicale del sistema statale, soprattutto in Europa, cuore storico dello stato sociale.

È per questo che, per guadagnare tempo, cioè per rinviare la crisi del capitalismo e disinnescare le resistenze, il capitale, come afferma Wolfgang Streeck, ha applicato un metodo di produzione d'inflazione, d'indebitamento pubblico e privato, che però, sempre secondo Streeck, non dovrebbe dispiegarsi per lunghi periodi, ma essere lasciato, dopo un tempo determinato d'applicazione, al fine di non frenare il processo di accumulazione del capitale<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> About the skills: <http://euskills panorama.cedefop.europa.eu>.

<sup>104</sup> Streeck, W., 2013.

Fredrik Erixon, economista svedese, direttore di un importante *think tank* Belga che si occupa di politica economica internazionale, l'*European Centre for International Political Economy* -ECIPE, è diventato uno dei principali oppositori dell'agenda Europa 2020. La sua motivazione è che all'interno dell'agenda esisterebbe una percezione erronea, ossia che l'Europa è un'economia unificata e che una politica centrale funzionerebbe per tutti i paesi. La tempistica di questa programmazione non poteva essere migliore, poiché avviene proprio nel ciclone della nuova crisi del debito europeo<sup>105</sup>. Erixon dichiarava ancora che “i paesi dell'UE dovrebbero avanzare in politiche di crescita e che c'è un limite alla stabilizzazione fiscale attraverso tagli alla spesa pubblica e l'aumento delle tasse. Senza maggiore crescita economica sarà difficile inquadrare i bilanci e abbattere i livelli di debito in Europa”<sup>106</sup>.

Dalla creazione del Patto di Stabilità e Crescita nel 1997, la creazione di nuovi posti di lavoro, soprattutto nel settore pubblico, diventa sempre più difficoltosa, con conseguente aumento della disoccupazione. La linea guida della Commissione dopo dieci anni, il periodo *post* 2007-2008, si è centrata nel promuovere l'occupazione attraverso normative non vincolanti (*Soft Law*). Ciò ha significato la diffusione di un'occupazione che in questi stessi anni, già andava configurandosi verso l'idea di adattabilità nel nuovo e precario mondo del lavoro, nel tentativo di rispondere ai cambiamenti economici della società. I governi a loro volta, hanno cercato di favorire l'emanazione di norme e di consensi, siglando un partenariato tra pubblico e privato, divenuto allora, e tutt'oggi, un modello privilegiato di azione governativa, diversamente da quello classico, dove solo il governo aveva il monopolio dell'intervento pubblica.

È in questo scenario di comunicazione [*imposizione*] dall'alto verso il basso e dal basso verso l'alto [*legittimazione*] che il ruolo ideologico dei governi avrà una potenza del tutto particolare nel creare, diffondere e promuovere, nuovi modelli di solidarietà, all'insegna della competizione e di imprenditoria, che ha come produzione sé stessi, con conseguente processo e esito di reificazione. Essere imprenditori di sé stessi è ciò che Ulrich Beck avverte come un quasi imperativo categorico della civiltà occidentale: *costruire la propria vita*. L'autore pone l'accento sull'odierna morale di una società egocentrica:

---

<sup>105</sup> Erixon, F., 2010.

<sup>106</sup> Erixon, F., op.cit, p. 2.

Negli anni Cinquanta, le persone a cui venivano poste domande sui loro obiettivi, di solito davano risposte chiare e uniformi, indicando traguardi come una famiglia felice, una casa indipendente, un'auto nuova, una buona istruzione per i figli e un più elevato tenore di vita. Oggi invece, alla stessa domanda vengono fornite risposte vaghe, che ruotano intorno al tema della ricerca di un'individualità e un'identità proprie<sup>107</sup>.

La ricerca di una identità propria in una società che si sposta verso l'individualizzazione dei rapporti sociali, dovuta all'intensificazione dell'instabilità e dell'insicurezza, ha a che fare con le richieste delle istituzioni, che esigono la partecipazione *attiva* dei singoli nella sfera pubblica e privata. Questa partecipazione si traduce oggi in una cittadinanza del tutto programmata, in cui le 'tecnologie ideologiche di governo' introducono un'idea di uguaglianza d'opportunità lavorativa, accesso alla ricchezza culturale e materiale e l'istruzione per tutti, ma al contempo avvertono che la regola del gioco presuppone una soggettività neoliberista, privatista, dove i livelli di benessere offerti dallo Stato sono minimi.

La composizione dialettica tra il funzionamento delle strutture sovranazionali e nazionali e le dinamiche sociali, rivelano il cambiamento del discorso istituzionale, che dallo status di *linea guida*, passa a *raccomandazione*, indirizzata 'obbligatoriamente' agli Stati Membri con l'obiettivo di conciliare flessibilità e sicurezza, e il tentativo di riconciliare tempo di vita e tempo di lavoro, divorzio avvenuto nel passaggio dal lavoro ontologico al lavoro capitalistico.

Queste trasformazioni hanno una logica e una direzione finalizzate a produrre una varietà di soggettività nel lavoro, sostenuta dalla teoria del "capitalismo cognitivo", che difende "l'economia della conoscenza" o la "società dell'informazione"<sup>108</sup>. Il concetto di occupabilità, che ha a che vedere con i diversi cambiamenti del mercato del lavoro, rappresenta in termini più specifici il rapporto tra capitale e lavoro, che ha le sembianze di un contratto psicologico tra il lavoratore e il datore di lavoro, inserito nell'ambito dell'economia delle conoscenze, della *lifelong learning*, in cui solo lo sviluppo delle nuove competenze è la chiave per il successo professionale e personale.

Conseguenza di tutto ciò è l'indebolimento di forme di resistenza e di

---

<sup>107</sup> Beck, U., 2008, p. 119.

<sup>108</sup> Laval, C; Vergne, F; Clément, P; Dreux, G., op.cit.

azioni collettive. L'uomo imprenditore di sé stesso è diventato responsabile del suo successo o del suo fallimento nell'ambito professionale e la sua razionalità l'ha portato a sviluppare una determinata visione autistica e narcisistica della vita, un narcisismo cinico<sup>109</sup>, dove il disinteresse verso l'altro è la norma. La razionalità economica ha trascurato la progettazione della sua vita, è per questo che la dimensione della responsabilità non si ferma al livello professionale, ma si allarga alla dimensione della vita personale. La capacità di trovare, di mantenere, di migliorare, di cambiare lavoro è diventata una corsa frenetica che non ha fine, dove la funzione della competizione, con gli altri e con sé stesso, è di retro-alimentare e legittimare il precario mondo del lavoro contemporaneo.

Un aspetto importante su cui porre l'accento, un sotto prodotto dell'ideologia dell'occupabilità, che cerca di 'nascondere' un'economia in crisi e un precario mondo del lavoro, è il concetto di resilienza. Negli ultimi decenni questa nozione importata dalle scienze dure, più specificamente dalle scienze dei materiali<sup>110</sup>, ha attirato l'attenzione delle scienze umane<sup>111</sup>, ed è stata adottata nel linguaggio del *World Economic Forum*, nello *Special Report: Building National Resilience to Global Risks*<sup>112</sup>. Questo concetto, che esprime una capacità di adattamento e di regolazione delle emozioni, sottoforma di rinnovamento delle energie, che sovente si esauriscono per gli insuccessi provenienti non solo dal mercato del lavoro, ma anche della vita privata, si colloca costantemente in contrapposizione alla categoria della *resistenza*. L'essere vincente, efficiente ed efficace significa essere, e dover essere, un individuo disposto all'adattabilità, alla versatilità, capace di essere flessibile nel lavoro, gestire contatti, fare *rete*, ma deve, tuttavia, anche essere in grado di gestire le avversità, le difficoltà economiche e il conflitto, essendo da un punto di vista sociale e psicologico, condiscendente. La misurazione della resilienza è diventata il principale obiettivo dello *Special rapport* 2013 del Forum Economico Mondiale negli ultimi anni. Tale misurazione si suddivide a sua volta, in cinque sottosistemi: 1) il sottosistema economico, che misura la preoccupazione dei cittadini riguardo l'ambiente macroeconomico, i beni e i servizi di mercato, da quello finanziario a quello del lavoro, la sostenibilità e la produttività. 2) il sottosistema

---

<sup>109</sup> Regni, Raniero., 2012.

<sup>110</sup> Kurz, W; Mercier, J, P; Zambelli, G., 1995.

<sup>111</sup> Ammaturo, N., 2012; Malaguti, E; Cyrułnik, B; Sardi, R., 2005; Malaguti, E, 2005; Anolli, L., 2010.

<sup>112</sup> World Economic Forum., 2013.

ambientale, che ha relazione con le risorse naturali, l'urbanizzazione e il sistema ecologico. 3) il sottosistema di *governance*, che include le istituzioni, il governo, la leadership, le politiche dello Stato di diritto. 4) il sottosistema infrastrutture, che misura il grado di soddisfazione della popolazione rispetto alle opere pubbliche e 5) il sottosistema sociale, che misura aspetti inerenti il capitale umano, la salute, la comunità e l'individuo. Questa nuova forma di misurazione, in realtà è la nuova misurazione internazionale del consenso, che cerca, attraverso la propria articolazione ideologica, la distruzione delle collettività.

#### 11. *Le 'silenziose' e articolate riforme dell'istruzione in Italia.*

Le ultime tre riforme del mondo dell'istruzione in Italia, si trovano nello scenario politico ed economico, che ha animato l'Unione Europea nel periodo che va dal 1993 al 2000<sup>113</sup>. Il discorso “*modernizzare per non restare indietro*” nella competitività internazionale è diventato un imperativo categorico, sia degli organismi internazionali, sia dei governi nazionali.

Un primo gruppo di attori che sostiene questo imperativo, è rappresentato dal Fondo Monetario Internazionale, la Banca Mondiale, le Nazioni Unite - UNESCO, l'Organizzazione Mondiale del Commercio e l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico: massimi rappresentanti della diffusione di politiche pubbliche a livello mondiale<sup>114</sup>. Il metodo d'applicazione della modernizzazione, privilegiato da alcuni di questi organismi, è stato tramite la valutazione internazionale dei sistemi d'istruzione, che gli ha consentito, in questo modo, di utilizzare una delle strategie più antiche di ibridazione del sistema scolastico: il “prendere a prestito” politiche (*policy borrowing*) da paesi che in un determinato campo del sapere, sono considerati ‘la punta dello sviluppo scolastico’<sup>115</sup>.

Il primo progetto di valutazione internazionale nacque nel 1958 da Benjamin S. Bloom, direttore del dipartimento di Educazione dell'Università di Chicago e fondatore dell'*International Association for the Evaluation of Educational*

---

<sup>113</sup> Briguglio, A. E., 2011.

<sup>114</sup> Frigotto, G.; Civatta, M., 2003.

<sup>115</sup> Cobalti, A., 2006.



*Achievement* (IEA) e dell'*International Curriculum Development*, uno dei più influenti pedagogisti americani del XX secolo, che ha 'rivoluzionato' vari sistemi educazionali nel mondo<sup>116</sup>. La domanda che portò alla creazione di meccanismi di valutazioni inizialmente negli Stati Uniti nel periodo postbellico fu se effettivamente esistesse un sistema d'istruzione migliore di un altro, e come si potesse imparare dai migliori. L'IEA, che funzionava come una associazione indipendente, nel corso degli anni '60 e '70, aveva realizzato solamente una inchiesta sul sistema d'istruzione negli Stati Uniti. Dagli anni '90, però, l'influenza del governo degli Stati Uniti, che nell'associazione accresceva sempre più la sua potenza, ha fatto sì che nell'arco di dieci anni, si producessero quattro valutazioni su larga scala<sup>117</sup>.

L'OCSE entra invece in scena negli anni '80, nella valutazione della *performance* della 'buona' *governance* e nell'ambito scolastico, svolgendo un ruolo di sorveglianza dei sistemi educativi<sup>118</sup>. Contempla al suo interno, il *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement*-CERI, sotto la direzione di Dirk Van Damme, direttore del settore dell'istruzione dell'OCSE. Il CERI è uno dei principali responsabili della produzione e diffusione delle *nuove competenze* e della necessità d'innovazione dei sistemi internazionali d'istruzione<sup>119</sup>, spingendo l'istruzione a rispondere ai problemi economici attraverso le cosiddette *buone pratiche*<sup>120</sup>.

L'obiettivo economico dell'OCSE-CERI è, infatti, sostenere una crescita economica durevole, preservando la stabilità finanziaria, favorendo lo sviluppo economico dei suoi membri e delle economie dei non membri e contribuire alla crescita del commercio mondiale<sup>121</sup>. L'OCSE è diventata, negli ultimi trent'anni, il principale riferimento per quanto riguarda la valutazione dei sistemi scolastici nel mondo.

Nel 1997, i Ministeri dell'Istruzione dei paesi dell'OCSE, hanno deciso di avviare un ciclo di valutazioni diverso da quello dall'IEA, impostato sulla conoscenza di base degli studenti (programma PISA), a cui nella primavera del

---

<sup>116</sup> Guskey, T, R., 2012.

<sup>117</sup> Bottani, N., 2006.

<sup>118</sup> Bottani, N., op.cit.

<sup>119</sup> Van Damme, D., 2009; 2012; 2014.

<sup>120</sup> OCSE-CERI, 2011.

<sup>121</sup> Ivi., p.11.

2000, hanno aderito almeno trenta paesi europei<sup>122</sup>. Il programma PISA, nato per valutare le competenze degli allievi di 15 anni, ideato all'inizio degli anni novanta dai delegati dei paesi membri del CERI<sup>123</sup>, permette di valutare la *performance* degli studenti sulle conoscenze e le capacità “richieste dalla società odierna”, cioè: matematica, scienza e lettura<sup>124</sup>.

Hanno partecipato al programma, inoltre, alcuni paesi *partner*<sup>125</sup> dell'America Latina, dell'Asia e dell'Est Europa. Fondamentale nel programma PISA, è determinare (valutare) il concetto di apprendimento per tutta la vita, cioè il *Lifelong Learning*<sup>126</sup>. Se nella struttura teorica questo criterio, l'imparare a imparare, riguarda ed è applicabile a tutte le discipline e gli ambiti della cultura e dell'istruzione, l'ultima indagine realizzata nel 2012, ha rivelato tuttavia che il settore principale su cui si concentra la valutazione è decisamente quello scientifico, riguardante la competenza in ambito matematico e tecnico, necessaria, secondo il programma, per l'applicazione e la risoluzione dei problemi e i compiti della vita quotidiana.

Interessante osservare che la *performance* dell'Italia nelle valutazioni PISA 2000, 2003, 2006, 2009, si è rivelata sempre sotto la media dell'OCSE. L'ultima valutazione del 2012 non è stata diversa, secondo il rapporto finale della valutazione. I risultati medi in matematica, lettura e scienza sono ancora inferiore alla media OCSE<sup>127</sup>, nonostante la valutazione abbia registrato progressi in matematica e scienza. Inoltre, nel suddetto rapporto un fattore ha richiamato l'attenzione: si tratta del concetto di *resilienza*, che è apparso nel rapporto dal 2009. I risultati del 2012 hanno rilevato che in Italia il 6,5% della popolazione studentesca è resiliente<sup>128</sup>, perché questa fascia di studenti riesce a superare emotivamente lo svantaggio socio-economico e culturale, causato dalla situazione di crisi e disagio sociale.

Il programma PISA e altre indagini dell'OCSE come TALIS e *Education at an Glance*, sono valutazioni dedotte da rigidi *test* di performance, sottoposti agli studenti e agli insegnanti, che impongono a questi ultimi nuovi compiti che

---

<sup>122</sup> *Ibidem*.

<sup>123</sup> Bottani, N., 2012.

<sup>124</sup> About the ([www.pisa.edu.ch](http://www.pisa.edu.ch)).

<sup>125</sup> Non si è osservato nei 5 rapporti sui risultati della Valutazione PISA e neanche nelle informazioni sul sito dell'OCSE, che tratta del programma PISA, alcun tipo di criterio sulla partecipazione dei paesi non membri dell'OCSE.

<sup>126</sup> *Ibidem*.

<sup>127</sup> PISA-OCSE., 2012.

<sup>128</sup> *Ibidem*.

si ripercuotono a livello esistenziale e sociale, in un senso di colpa diffuso, qualora i risultati dei test dovessero rivelarsi fallimentari<sup>129</sup>. Inoltre, le valutazioni sono elaborate principalmente dai vertici dei governi e dai rappresentanti dei ministeri dell'istruzione, con una completa assenza di dialogo con la base della scuola, cioè insegnanti e dirigenti scolastici e le famiglie:

L'originalità di questi programmi di valutazione, risiede nel suo carattere indissociabile dell'empirismo e della descrizione. La valutazione punta su quello che l'insegnamento dovrebbe effettivamente trasmettere agli studenti, cioè normative e regole performative. L'OCSE giustifica la sua incursione nel campo della valutazione, dovuto alla domanda crescente degli Stati membri, che vogliono avere dati sui risultati e sulla produttività dei loro sistemi educativi e non più sulla questione degli investimenti finanziari nell'istruzione. Questo sistema adotta un approccio che mira soltanto ai risultati<sup>130</sup>.

Nei primi anni 2000, l'OCSE attraverso il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca –MIUR, ha commissionato una ricerca che è stata pubblicata nel 2003 con il titolo: *Attirare, formare e trattenere i migliori*<sup>131</sup>. Due sono state le questioni centrali trattate: la prima riguardava la necessità di *modernizzare* il sistema d'istruzione italiano e la seconda osservava la funzione degli insegnanti. Il rapporto puntava sulla necessità del sistema scolastico italiano, di entrare nella corsa performativa dei sistemi educativi internazionali, poiché in Italia erano ancora poco diffusi.

Nel suddetto rapporto sono stati rilevati tre orientamenti: 1) la necessità di una modernizzazione del sistema scolastico che puntasse all'efficacia e l'efficienza, così come all'esigenza di un decentramento dell'amministrazione scolastica; 2) avanzare nel processo d'autonomia delle istituzioni scolastiche, rendendo responsabile le rispettive istituzioni del successo o fallimento dei risultati ottenuti, attraverso il sistema di valutazione dei risultati degli studenti e della qualità delle scuole e 3) la qualificazione e professionalizzazione della funzione docente.

---

<sup>129</sup> Costa, A; Rosa, V, H., 2013.

<sup>130</sup> Laval, C; Vergne, F; Clément, P; Dreux, G., 2011, p. 218.

<sup>131</sup> OCSE., 2003.

La necessità di riorganizzare il sistema scolastico italiano, in realtà, ha a che vedere con il supposto “ritardo” della scuola italiana, che secondo lo stesso documento:

Deve ancora uscire dallo shock della scolarizzazione di massa degli anni Settanta. Questo mancato adeguamento alle sfide di una scuola “per tutti”, fa sì che il sistema scolastico italiano, pur avendo garantito a tutti gli studenti, un banco e un’aula in cui studiare, soffre di alcune serie difficoltà: la rigidità delle risorse finanziarie impiegate, assorbite nelle spese correnti (per stipendi); l’insufficienza del sistema di reclutamento degli insegnanti, che soffre di una mancanza di pianificazione a medio e lungo termine, col rischio che a periodi di eccesso dell’offerta seguano periodi di scarsità, come all’inizio degli anni ’70; l’inadeguatezza dei profili di sviluppo di carriera e degli strumenti di valutazione e valorizzazione della professione; l’assenza di una coerente iniziativa di promozione dell’immagine, volta a selezionare e attirare i migliori nella professione di insegnamento<sup>132</sup>.

Il contenuto del rapporto giustificava la necessità di *modernizzare* la scuola dovuto a diversi mutamenti legislativi, verificatesi negli anni ‘90 come:

L’introduzione dell’autonomia organizzativa e didattica nelle scuole, con la legge n.59 del 1997, che ha istituito anche la dirigenza scolastica per i capi di istituto; - la privatizzazione del rapporto di lavoro degli insegnanti con la legge 421 del 1992 e il decreto legislativo n.29 del 1993 e successive modificazioni, a cui sono seguiti ben tre tornate contrattuali nel 1995, nel 1999 e, ultima, quella di quest’anno (2003), che hanno inciso su molti aspetti della condizione dei docenti e del personale delle scuole; - la riforma dell’amministrazione centrale e degli uffici periferici della pubblica istruzione; - la riforma del titolo V della Costituzione (L.3/01) che assegna agli Enti Locali (Comuni e Province) e alle Regioni un ruolo fondamentale nell’organizzazione e amministrazione del sistema scolastico; - la riforma degli ordinamenti con la legge 53/03 sulle norme generali e livelli essenziali del sistema di istruzione e formazione. La legge – approvata il 28 marzo 2003 - comprende anche la revisione del sistema di formazione iniziale, del reclutamento e della formazione in servizio degli insegnanti. - Ancora non sono chiare quali saranno le conseguenze di tali decisioni politiche e legislative sulla condizione degli insegnanti e come essi reagiranno a tali cambiamenti. E non vi è sufficiente condivisione su aspetti decisivi del loro ruolo nella scuola dell’autonomia: reclutamento, carriera, retribuzione, valutazione, funzioni diversificate<sup>133</sup>.

---

<sup>132</sup> Ivi, p.8.

<sup>133</sup> Ivi, p.5.

Una serie di modifiche nella legislazione hanno segnato la svolta neoliberista dell'istruzione negli anni '90, privatizzando il lavoro e cambiando l'amministrazione pubblica, tramite la razionalizzazione e il controllo della disciplina in materia di pubblico impiego. Ancora sul processo di modernizzazione della scuola, l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa- INDIRE ha avuto un ruolo centrale in questo processo. L'INDIRE è il più antico organo del Ministero dell'Istruzione, responsabile di “promuovere l'innovazione tecnologica e didattica nella scuola”<sup>134</sup>.

Questo istituto ha subito importanti modifiche dal 1939 chiamandosi prima Museo Nazionale della scuola, passando poi negli anni '50 a chiamarsi Centro Nazionale di Studi e Documentazione, successivamente Biblioteca Nazionale pedagogica e infine, in seguito a una riforma realizzata dal governo nel 2001, è passato ad essere INDIRE<sup>135</sup>. Questo istituto, durante il corso degli anni, assieme al nome ha cambiato anche il suo funzionamento. Ancora nel 2007, subisce un'ulteriore modifica nella denominazione, prendendo il nome di Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia, tramite la legge finanziaria 296/2006, per poi essere ripristinato, nella sua forma definitiva, con il suo antico nome, INDIRE, attraverso il decreto n.5 del dicembre 2012 del Ministro dell'Istruzione Francesco Profumo. Il 2012 è stato un anno decisivo per l'Istituto, perché, grazie al decreto del Ministro, con il quale è stato possibile emanare uno statuto, che l'ha finalmente connotato nella sua funzione specifica, come organismo di valutazione:

(L'INDIRE) Nell'ambito del Sistema nazionale di valutazione partecipa, attraverso specifici progetti autonomi o in affidamento, allo sviluppo delle azioni di autodiagnosi e di sostegno ai processi di miglioramento della didattica e dei comportamenti professionali per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico<sup>136</sup>.

Conservando comunque il suo carattere di istituto di documentazione:

---

<sup>134</sup> INDIRE., 2012.

<sup>135</sup> *Ibidem*.

<sup>136</sup> MIUR., 2012. p.2.

L'Istituto cura, inoltre, lo sviluppo di un sistema di documentazione finalizzato alla diffusione e valorizzazione delle esperienze di ricerca, innovazione didattica e pedagogica in ambito nazionale ed internazionale; sostiene le strategie di ricerca e formazione riferite allo sviluppo dell'innovazione digitale e dei sistemi tecnologici e documentari ed elabora e realizza coerenti progetti nazionali di ricerca, coordinandosi con le Università e con gli organismi formativi nazionali ed internazionali, curando la diffusione dei relativi risultati; collabora con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per la gestione dei programmi e dei progetti dell'Unione Europea<sup>137</sup>.

Sarà sulla questione della formazione però che l'INDIRE acquisirà un ruolo fondamentale, che il Ministero dell'Istruzione definisce come modernizzazione della scuola tramite l'innovazione e conoscenza delle tecnologie informatiche, presupposto per l'istruzione a distanza: “L'Istituto ha il compito di curare la formazione in servizio del personale della scuola, in stretto raccordo con i processi d'innovazione tecnologica, attraverso attività di accompagnamento e riqualificazione professionale sia in presenza che in modalità e-Learning”<sup>138</sup>. In sintesi, lo statuto ha definito l'INDIRE come un importante strumento del governo nazionale che ha come funzioni:

a) la ricerca educativa e il sostegno ai processi di innovazione pedagogico- didattica; b) la formazione e aggiornamento del personale della scuola, per quanto riguarda i temi della valutazione con la collaborazione dell'INVALSI; c) lo sviluppo di servizi di documentazione pedagogica, didattica e di ricerca e sperimentazione; d) la partecipazione alle iniziative internazionali nelle materie di competenza; e) la collaborazione alla realizzazione delle misure di sistemi nazionali in materia di istruzione per gli adulti e di istruzione e formazione tecnica superiore; f) la collaborazione con le regioni e gli enti locali per le materie di competenza; g) la progettazione e sviluppo di specifici strumenti ed attività tesi al miglioramento delle performance professionali del personale della scuola e dei livelli di apprendimento; h) lo sviluppo di ambienti e servizi di e-Learning volti a favorire lo scambio di esperienze e la diffusione di modelli e materiali a sostegno dei processi di innovazione digitale della didattica e dello sviluppo dell'autonomia scolastica; i) l'ausilio alla realizzazione degli obiettivi del Sistema nazionale di valutazione attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche e formative nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei

---

<sup>137</sup> *Ibidem.*

<sup>138</sup> *Ibidem.*

risultati degli apprendimenti degli studenti, autonomamente adottati dalle stesse<sup>139</sup>.

È in questo senso che negli ultimi anni si è osservata una serie di programmi e pubblicazioni dell'Istituto riguardo ai temi del miglioramento dell'istruzione, tramite l'innovazione pedagogica, e riguardo a ciò che potrebbe configurarsi come un appello alla privatizzazione 'silenziosa' dell'istruzione. Un esempio di ciò si trova nella recente pubblicazione di M. Faggioli 2014. *Migliorare la Scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità in partnership con l'INDIRE*, oppure nel recente Rapporto Eurydice 2013, sulla professione docente in Europa. *Cifre chiave sugli insegnanti e capi di istituto in Europa*<sup>140</sup>.

Così, i processi di valutazione dell'istruzione realizzati dall'OCSE, sono in realtà formulazioni politiche ed economiche, che intendono definire paradossalmente (perché tenta di stabilire uno standard internazionale, ricavandolo da paesi su cui non può fondarsi nessuna una media, dato il diverso peso politico ed economico che ciascuno ha nel panorama internazionale o mondiale) un determinato *standard* internazionale, adatto alla riuscita di una buona performance dell'istruzione. Questi processi, guidati da un discorso competitivo, colpiscono i paesi con maggiori disagi economici e sociali, che evidentemente non hanno una *performance* adeguata agli standard richiesti, facilitando con questo meccanismo, un altro tipo di processo: quello della necessità di una riforma della scuola, sostenuta e elaborata da un altro gruppo di attori, i *Think Tanks* dell'istruzione.

Ci sono vari *Think Tanks* presenti in Italia. Sono fondazioni, istituti e società che hanno il ruolo di influenzare l'opinione pubblica e i pubblici decisori, nell'ambito delle scienze sociali, economiche e politiche. Nell'ambito educativo, hanno uno stretto rapporto con il Ministero dell'Istruzione, contribuendo attraverso le loro analisi e ricerche al processo di riforma e di privatizzazione della scuola pubblica.

I *Think Tanks* si definiscono come delle istituzioni apartitiche, non governative e *no profit*, anche se la partecipazione di personalità del governo è spesso presente in questi organismi. Riuniscono varie personalità, come ad

---

<sup>139</sup> Ivi, p.3.

<sup>140</sup> Commissione Europea-Eurydice., 2013.

esempio dirigenti di Gruppi di Assicurazioni, ex Ministri dell'istruzione, Consiglieri di Banche in Italia e all'estero, rappresentanti di giunte della Confindustria, azionisti, rappresentanti degli organismi internazionali come la Banca Mondiale, Fondo Monetario Internazionale, Commissione Trilaterale, oltre che membri dell'OCSE. Sono organizzati in un comitato operativo *Eminent Advisor* (politici, direttori quotidiani, rappresentanti di istituzioni sia nazionali che internazionali la consulenza) con a capo un presidente.

Nello specifico, i *Think Tanks* dell'istruzione, si pongono come obiettivo il miglioramento della qualità dell'educazione e di dare impulso agli studi sulle politiche pubbliche, su richiesta dei singoli dei governi, per poi fornire loro dati e risultati, al fine di influenzarne le politiche, mirando allo stesso obiettivo degli organismi internazionali, cioè la cosiddetta buona *Governance*. Per concretizzare tali propositi, i *Think Tanks* dell'istruzione realizzano le pubblicazioni delle ricerche commissionate dal governo, seminari, convegni, progetti, corsi di master internazionali e bandiscono anche borse di studi.

La fondazione privata Trellle, fondata nel 2001 è il principale *Think Tank* dell'Istruzione italiana. Denominata da Renzetti, *Trilateral* dell'istruzione <sup>141</sup>, la fondazione si definisce come una società per l'apprendimento permanente *Life Long Learning* <sup>142</sup>: non a caso, il nome *Trellle*, riporta alle tre di *Life Long Learning*, in continuità con il discorso delle teorie delle competenze, dell'imparare a imparare e dell'apprendimento per tutto l'arco della vita. Questo è un *Think Tank* che si articola in diversi settori, tipo elaborazione dei documenti e di informazioni organizzate da un gruppo specializzato, formato da esperti, che lavorano su temi specifici dell'istruzione.

All'interno dell'organizzazione è presente anche un gruppo di diffusione delle pubblicazioni, che ha l'incarico di far conoscere le attività della fondazione. Ciò che però distingue questa fondazione dalle altre è la *lobby trasparente*, ossia una particolare modalità di intervento, che ha un forte potere di influire nelle decisioni dell'amministrazione pubblica a livello locale e nazionale, delle forze politiche e sociali, primo fra tutti il Ministero dell'Istruzione.

---

<sup>141</sup> Renzetti, R., 2011.

<sup>142</sup> About in: ([www.trellle.org](http://www.trellle.org)).



Da una breve ricerca, circa le personalità che fanno parte della fondazione, a cominciare dai soci fondatori, emergono molte figure note al mondo della politica e delle imprese: Fedele Confalonieri, manager italiano presidente di Mediaset, azienda che opera nell'ambito della comunicazione in Italia, di proprietà di Silvio Berlusconi; Gian Carlo Lombardi, ex Presidente della Confindustria negli anni '70 e ministro dell'Istruzione nel 1995-1996; Luigi Maramotti, presidente di Max Mara, un'azienda di moda italiana, membro del Consiglio di Amministrazione di Unicredit Banca; Attilio Oliva, presidente della stessa Treelle, manager e Consigliere della Confindustria; Marco Tronchetti Provera, presidente e attuale amministratore delegato del gruppo Pirelli e membro esecutivo del gruppo italiano della Commissione Trilaterale<sup>143</sup>.

Nell'ambito del mondo dell'istruzione si è osservata la partecipazione nella Treelle di Luigi Berlinguer ex ministro della pubblica Istruzione nel periodo 1996-2000, Tulio de Mauro ex ministro della pubblica Istruzione nel periodo 2000-2001, Dario Missaglia ex segretario CGIL scuola, Fabio Roversi Monaco ex Rettore dell'Università di Bologna dal 1985 al 2000 e attuale presidente della Banca IMI; Piero Tosi ex Rettore dell'Università di Siena dal 1994 al 2006, Presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane dal 2002 al 2006 e Presidente del Gruppo di Coimbra delle Università storiche europee dal 2004 al 2006; e Giuseppe Valditara, Membro del Gruppo di collaborazione Senato-UNESCO, che ha partecipato come relatore alla 7ª Commissione Permanente (Istruzione Pubblica, Beni Culturali) del Senato nella "Conversione in legge del decreto-legge 10 novembre 2008, n.180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario, e della Ricerca"<sup>144</sup> e anche alla legge 30 dicembre 2010, n.240 "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario"<sup>145</sup>, conosciute come

---

<sup>143</sup> Il metodo utilizzato per individuare le professioni e le biografie dei membri della fondazione Treelle è stato una ricerca su internet tramite utilizzo dello strumento [it.wikipedia.org](http://it.wikipedia.org). Tuttavia è stata confermata ogni informazione, poiché riportata anche negli indirizzi personali, nei curricula e nei siti del Ministero dell'Istruzione, Senato della Repubblica, delle università, delle banche e delle aziende di cui fanno parte. Inoltre, sono state di grande importanza le informazioni del testo di Renzetti, 2011.

<sup>144</sup> Senato della Repubblica., 2014.

<sup>145</sup> *Ibidem*.

Riforma Gelmini, nome dell'allora Ministro del MIUR Mariastella Gelmini che è stato in carica dal 2008 al 2011.

Questa fondazione tramite i suoi collaboratori e membri e le sue pubblicazioni e ricerche<sup>146</sup>, organizza già da diversi anni la produzione e l'importazione della 'nuova razionalità' nel campo dell'istruzione, che proprio negli ultimi tempi diffonde la cultura della valutazione, nel sistema scolastico italiano. Questa dinamica perniciosa di 'concorrenza', che nasce da una politica di valutazione internazionale, viene successivamente introdotta nella dimensione intra scolare, con lo scopo secondo la fondazione di "mettere in moto una dinamica di emulazione positiva tra gli insegnanti, che allarghi l'area dell'eccellenza professionale"<sup>147</sup>.

Nell'anno scolastico 2010-2011, il Ministero dell'Istruzione, ha avviato una ricerca sperimentale denominata *Valorizza*, con circa 33 istituti scolastici della Campania, Lombardia e Piemonte. Si trattava di una ricerca commissionata dal MIUR e condotta dalla Fondazione Trellle insieme alla Fondazione per la Scuola Compagnia di San Paolo. Questo esperimento, aveva come obiettivo, attraverso la valutazione e selezione interna degli insegnanti, di individuare e premiare i professori che si distinguevano per un "generale e comprovato apprezzamento professionale all'interno della scuola"<sup>148</sup>.

Il progetto nasce dalla necessità del MIUR di riflettere sull'organizzazione del sistema di valutazione nazionale degli insegnanti, giacché l'unico aspetto in Italia ad essere valutato riguardava solamente la valutazione degli studenti per l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione- INVALSI. L'obiettivo di *Valorizza* era chiaro: riconoscimento tramite sistema di merito e incremento della retribuzione agli insegnanti considerati più validi, al fine di generare quello che il MIUR denomina apprezzamento, con lo scopo di creare all'interno della scuola prassi emulative negli altri professori.

Tuttavia, rimane in sospeso una questione: la proposta del progetto riguardo il premio ai meritevoli, sarebbe sufficiente, per sostenere l'intento del MIUR e della Trellle, a creare un ambiente che migliori la professionalità?

---

<sup>146</sup> La fondazione pubblica periodicamente una collana chiamata *Quaderni* e risultati di ricerche o testi inediti, disponibili in [www.trellle.org](http://www.trellle.org).

<sup>147</sup> Valorizza., 2011.

<sup>148</sup> Valorizza., op.cit, p. 11.

Questo meccanismo però, più che incrementare la competizione tra i docenti in un senso costruttivo e stimolante, sembrerebbe mettere in moto un processo del tutto differente, generando un sentimento di responsabilizzazione (*Accountability*) e colpevolizzazione tra gli stessi.

Ad ogni modo, il tentativo dall'alto di cercare di instaurare una cultura della valutazione, prodotta da un contemporaneo Stato valutatore<sup>149</sup>, sembra non essere altro che l'imporre dall'esterno un *habitus* valutativo, basato sull'atteggiamento d'incolpare gli insegnanti che non hanno raggiunto la *performance* richiesta. Il tentativo di introdurre la valutazione, basata su un modello produttivistico del sapere, come una specie d'infrastruttura, che dà la responsabilità del successo o fallimento della scuola all'insegnante, finisce per produrre il suo opposto, ovvero la cultura del terrore, della diffidenza e della paura nell'ambiente scolastico.

È in questa prospettiva che la Trellle giustifica l'importanza del *Valorizza* come progetto pilota per la valutazione, dichiarando che:

Non era possibile strutturare una progressione economica degli insegnanti che non fosse basata, come adesso, sulla sola anzianità di servizio; b) non è possibile individuare in modo chiaro e sistematico gli insegnanti dotati di capacità personali aggiuntive rispetto a quelle didattiche, cui affidare incarichi di coordinamento e di organizzazione, di formazione, di tutoraggio e simili: le cosiddette figure intermedie; c) non è possibile motivare i migliori perché continuino ad impegnarsi, né suscitare emulazione fra quelli che potrebbero fare meglio e si impegnano poco, perché in ogni caso non ci sarebbero riconoscimenti, neppure simbolici e di status; d) non è possibile trattare in modo efficace i casi critici di insegnanti non idonei alla professione: che non sono molto numerosi, ma che esistono, come in tutti i sistemi, e che possono fare danni importanti<sup>150</sup>.

La 'nuova razionalità' non prende in considerazione, anche se la prospettiva fosse di creare effettivamente un nuovo *habitus* organizzativo, didattico e di autovalutazione, la strada da percorrere per la realizzazione di questa cultura, perché ignora una vera formazione degli insegnanti non offrendogli risorse, non offre con periodicità e organizzazione un sistema d'ingresso all'insegnamento, che anzi viene interrotto in ogni provvedimento ministeriale dai tagli alla spesa pubblica. Questa 'razionalità' neoliberale, però,

---

<sup>149</sup> Benadusi, L.; Consoli, F., 2004.

<sup>150</sup> Trellle., 2012,p.9.

ignora il divario esistente tra i sistemi scolastici internazionali, ed è in contraddizione quindi con la politica di riduzione dello 0,4 punti percentuali del PIL dal 2010 (4,0%) al 2015 (3,6%) nella spesa per istruzione<sup>151</sup>, e sottovaluta il contemporaneo processo di impoverimento che subisce una significativa parte degli insegnanti, che percepiscono bassi salari e hanno pochi diritti. La stessa OCSE, nell'ultimo rapporto *Education at a Glance 2013*, dichiara che in termini reali, gli stipendi dei professori in Italia, sono inferiori rispetto alla maggior parte dei paesi dell'OCSE<sup>152</sup>.

È interessante rilevare anche un altro aspetto che diventa centrale nel processo di legittimazione della cultura della valutazione, cioè il parere proprio degli insegnanti sulla valutazione. La fondazione Trellle nel rapporto sintesi su *Valorizza* “*Come identificare e premiare gli insegnanti maggiormente apprezzati e rispettati per loro abilità professionali nel contesto di ogni scuola*” pubblicato nel 2012 dichiara che:

Il fatto nuovo è che, per la prima volta, comincia a esserne convinta una parte significativa degli stessi insegnanti, come è testimoniato da diverse ricerche. In ogni caso, è netta la preferenza per una valutazione interna, cioè condotta da soggetti che abbiano conoscenza diretta del lavoro svolto. Interessante anche notare come un numero crescente di insegnanti sia pronto ad accettare che, sulla base della valutazione, si instaurino differenze retributive o un vero e proprio percorso di carriera. E quasi due insegnanti su tre sono favorevoli a un sistema di riconoscimento del merito<sup>153</sup>.

La questione però che non è evidenziata dalla Fondazione nel rapporto sintesi del *Valorizza*, ma che invece è presente nel rapporto completo non pubblicato in forma libro, è che delle 11 scuole che hanno aderito al progetto, tramite votazione del collegio docente, solo 3 hanno aderito con unanimità alla proposta del *Valorizza*. Sulla legittimazione del processo di votazione, per l'adesione delle scuole, il rapporto rivela che “Emerge con chiarezza come il ruolo del dirigente sia cruciale. Alcuni, particolarmente sensibili al tema della valutazione, riescono ad ottenere le adesioni dai propri Collegi, sebbene il clima

---

<sup>151</sup> Documento programmatico di Bilancio del Ministero dell'Economia e delle Finanze: (www.rgs.mef.gov.it).

<sup>152</sup> OCSE., 2013.

<sup>153</sup> Trellle., op.cit,p.10.

generale (anche nei casi di unanimità o di alte percentuali) non sia del tutto favorevole e persistano diffidenze”<sup>154</sup>.

Nella lettura del rapporto sintesi si è osservata l’omissione di aspetti che nel rapporto completo apparivano chiaramente, che riguardavano la diffidenza di insegnanti e dirigenti scolastici rispetto al progetto, situazione verificabile nella testimonianza del dialogo tra un esperto che conduce la ricerca e un dirigente scolastico:

*[siamo nelle fasi conclusive del Collegio dei docenti che deve eleggere il nucleo. Mentre in Collegio si svolgono le operazioni di voto, la dirigente ci accompagna nella sala dove si è tenuta la riunione con lo staff].*

La dirigente commenta un po’ sconsolata: “beh, noi abbiamo aderito, però chissà poi valutare con questi strumenti un po’ così (fa il segno che indica volatilità)”.

*Continua:* “spero solo che loro nelle risposte diano evidenze, elementi che il nucleo può usare, se no su che si basa? Perché certo il questionario è un po’ più strutturato, ma il CV e il questionario genitori, lì sono tre nomi”. Sembra abbastanza preoccupata.

Un esperto risponde: “beh, siamo qui per sperimentare e vedere se funziona”.

*La dirigente replica:* “eh certo noi sperimentiamo, però sa, come sempre, alla fine, bisognerà dire a chi sì e a chi no, e questo crea conflitto, tensione e poi noi ce la dobbiamo gestire, si sperimenta, però poi queste cose le dobbiamo gestire noi!” (osservazione di una riunione di presentazione di Valorizza in una scuola)<sup>155</sup>.

In un’altra intervista tra un esperto della Trellle, una docente e un dirigente si rivela chiaramente la diffidenza dell’intervistato rispetto al progetto:

*Interviene una docente:* “al di là del premio, volevo sapere quale è la ricaduta personale e professionale per i docenti che partecipano alla sperimentazione!”. *Prende la parola la dirigente* e rivolgendosi alle esperte ministeriali esplicita il senso della domanda della docente: “loro erano interessate a capire, al di là della sperimentazione, se stanno facendo bene, dove stanno facendo bene, dove sbagliano”.

*Interviene una docente con una domanda polemica:* “ma scusi, da quel che ho capito, qui alla fine quello che esce sono i nomi dei più bravi!”. L’esperto ministeriale precisa: “no, dei più apprezzati!”.

*La docente rincara:* “sì, ma non si snatura un po’ il senso della valutazione? A che serve? Perché la finalità non dovrebbe essere quella di dire quello è più bravo, ma perché questi sono i più bravi, in che cosa lo sono... invece in questo discorso il miglioramento non c’è!”. Nasce un dibattito tra i docenti sulla questione del miglioramento. Alcuni mostrano

---

<sup>154</sup> Trellle., 2011, p. 56.

<sup>155</sup> Ivi, p. 60-61.

di non essere d'accordo con la docente che ha fatto l'obiezione, sostenendo che concorrenza ed emulazione sono elementi sufficienti per garantire il miglioramento. La docente e un altro collega invece sostengono che la competizione tra colleghi non si concilia facilmente con la logica del miglioramento. Un docente chiude dicendo: "a me è chiaro, qui si dà il premio per farci diventare più bravi" (osservazione di una riunione di presentazione di Valorizza in una scuola)<sup>156</sup>.

In conclusione, non avendo il progetto *Valorizza* riportato significativi risultati, è espressa l'esigenza da parte della commissione tecnica, di realizzare nei prossimi anni una nuova versione del *Valorizza*, che contempli stavolta un coinvolgimento maggiore dei 'collaboratori' del dirigente nel sistema di premiazione. In altre parole, saranno le persone *di fiducia* del preside ad essere scelte come docenti meritevoli e dunque premiati, agevolando in questo modo il sistema di esclusione al conseguimento del premio di tutti gli altri docenti:

Si raccomanda infine che venga realizzata una seconda edizione sperimentale di Valorizza, estesa ad un numero significativamente maggiore di scuole, al fine di poter meglio analizzare con strumenti statistici le condizioni che consentono al metodo sperimentato di funzionare meglio, ossia di identificare gli insegnanti universalmente ritenuti meritevoli di apprezzamento professionale anche ai fini di una progressione di carriera diversificata e più prestigiosa<sup>157</sup>.

Le Fondazioni raccomandano che queste figure di sistema (i collaboratori del dirigente), che svolgono un ruolo chiave per l'efficacia e l'efficienza delle scuole, debbano essere individuate dal preside fra i docenti ritenuti meritevoli per generale e comprovato apprezzamento professionale<sup>158</sup>.

In clima di federalismo, alle Fondazioni sembra raccomandabile che il MIUR informi (e coinvolga?) le Regioni riguardo al progetto Valorizza e alle sue sperimentazioni in corso. È pensabile, infatti, che le Regioni possano essere interessate ad avere e trattenere gli insegnanti "meritevoli" nel loro territorio ed eventualmente anche a integrare le premialità con loro risorse specifiche<sup>159</sup>.

L'efficacia, l'importanza e l'utilità del progetto sono state sostenute anche dal direttore del CERI-OCSE Dirk Van Damme, (che ha preso parte al progetto stesso come "*critical friend*") in una lettera inviata al Ministero

---

<sup>156</sup> *Ibidem*.

<sup>157</sup> *Ivi*, p.133.

<sup>158</sup> *Ivi*, p.155.

<sup>159</sup> *Ivi*, p.159.

dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, il 23 novembre 2011, in cui dichiarava il suo parere in merito alla questione:

Molti paesi stanno cercando di individuare le strategie più efficaci per migliorare la qualità e i risultati dei loro sistemi educativi. È ormai chiaro alla maggior parte dei paesi che gli insegnanti eccellenti – reclutati tra i migliori candidati, adeguatamente formati, con opportunità di sviluppo professionale continuo – rappresentano un elemento chiave per un'efficace riforma del sistema educativo. L'ottima qualità professionale è fondamentale non solo per la pratica educativa nella scuola e in classe, ma anche per cambiare e migliorare il sistema educativo. Promuovere il processo di professionalizzazione degli insegnanti è dunque un obiettivo strategico importantissimo di per sé. Uno degli aspetti più delicati del processo di professionalizzazione è l'individuazione del metodo migliore per premiare l'insegnamento di qualità e per incoraggiare gli insegnanti di media qualità a cercare di migliorare. Oggigiorno, in ogni professione, la valutazione della qualità e i metodi di valutazione della pratica professionale sono sempre più largamente accettati come parte di un approccio volto a costruire un ambiente professionale ricco di informazioni. In assenza di un feedback costante, anche per un docente molto impegnato e motivato è difficile trovare modi per migliorare e apprendere dalle migliori pratiche. Studenti, famiglie e comunità locali sempre più si aspettano che gli insegnanti debbano rendere conto della qualità dell'insegnamento che ha un impatto tanto profondo sulle chance di vita dei giovani. La valutazione delle scuole e quella degli insegnanti sono temi molto delicati: i governi dovrebbero studiare con cura la messa a punto dei programmi di valutazione che, se male concepiti, possono danneggiare gli insegnanti anziché incentivare la loro motivazione a migliorare. I sistemi di valutazione dovrebbero essere visti come strumenti necessari e utili a migliorare le prestazioni. Premiare le pratiche professionali eccellenti è un approccio assai positivo perché contribuisce al riconoscimento pubblico dell'insegnamento di alta qualità e incoraggia gli insegnanti a imparare dalle migliori pratiche. La sperimentazione Valorizza del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca realizzata in 33 scuole di tre regioni italiane è dunque un'iniziativa assai interessante, senz'altro destinata ad attirare anche l'attenzione internazionale. Costituisce un raro esempio di valutazione professionale che utilizzi la reputazione professionale come principale fonte di informazione. Nei sistemi di valutazione la reputazione non sempre viene considerata un buon metodo perché contrasta la tendenza generale a documentare la valutazione con misurazioni che si suppongono "oggettive". In realtà la reputazione è un metodo di valutazione piuttosto affidabile all'interno delle comunità professionali. Perfino le persone meglio informate spesso si affidano alla reputazione per assumere decisioni molto importanti, quali la scelta di una scuola. In particolare in comunità professionali non troppo allargate, come le scuole, l'apprezzamento professionale intersoggettivo da parte dei membri della comunità è in genere molto attendibile. L'alto grado di concordanza tra valutatori nell'esperimento Valorizza è ulteriore conferma dell'affidabilità del metodo. Altra caratteristica interessante della sperimentazione Valorizza è l'approccio basato sulla scuola. Premiando la stessa percentuale di insegnanti eccellenti all'interno di ogni scuola che prende parte alla sperimentazione, il progetto non utilizza una definizione astratta e generica di eccellenza professionale a prescindere dal contesto scolastico, ma mira a individuare l'eccellenza all'interno di esso. Implicitamente, vengono considerate le condizioni in cui le scuole devono operare. La valutazione è effettuata da un gruppo di colleghi molto apprezzati nell'ambito della comunità scolastica, e non da un anonimo burocrate estraneo alla realtà quotidiana della scuola. In questo modo, il progetto mira a conferire responsabilità alle scuole in quanto comunità educative, premiando le migliori pratiche dei membri di quella comunità. Il progetto Valorizza è potenzialmente uno strumento assai efficace per premiare l'eccellenza nella professione docente e per promuovere una pratica orientata al miglioramento.

Probabilmente avrà un grande impatto se sarà parte di un approccio più globale alla valutazione e al miglioramento del servizio scolastico nazionale. Uno degli elementi più interessanti emersi dall'indagine TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2008) dell'OCSE è che gli insegnanti dei paesi partecipanti accettano di buon grado sistemi di valutazione e processi di restituzione (feedback) che mirano a sostenerli nell'esercizio della loro professione. Processi di feedback informale, il sostegno e la guida da parte di capi di istituto e insegnanti esperti, oltre a un clima scolastico che incoraggi la qualità e il miglioramento professionale sembrano essere gli elementi più efficaci per la crescita di una positiva cultura della valutazione. Molti altri paesi saranno interessati ai risultati dell'esperimento italiano Valorizza, quindi è auspicabile che i risultati vengano ampiamente diffusi all'interno della comunità educativa internazionale<sup>160</sup>.

Ci sono anche altri *Think Tanks* che contribuiscono attualmente al processo di riforma e privatizzazione della scuola pubblica in Italia come per esempio, l'Istituto Bruno Leoni- IBL, 87 nella classifica mondiale dei *Thinks Tanks*, *The 2013 Global Go To Think Tank*<sup>161</sup>, creato nel 2003. Questo *Think tank* ha una stretta relazione con il mondo dell'Università e della politica, ed è *partner* della *Heritage Fondation*, che ha diffuso ampiamente l'idea di Milton Friedman, la *School Choice*, ossia il buono-scuola o *voucher* scolastico, presente in Italia in Emilia Romagna<sup>162</sup> per gli asili nido e in Lombardia attraverso la legge regionale n.19/2007. IBL ha dichiarato in uno dei suoi rapporti sull'istruzione<sup>163</sup>, che la posizione centralista dello Stato nei confronti della scuola, impedirebbe la competitività del sistema, diventando una vera gabbia per la libertà del mercato scolastico e la scelta individuale degli utenti. I principi dell'istituto sono:

1) La difesa della libera scelta dei genitori e, in particolare, è indispensabile che quanti optino per una scuola libera non siano discriminati rispetto a quanti preferiscono una scuola statale. Strumenti come il sostituto d'imposta o il buono-scuola, possono muoversi in questa direzione, favorendo un aumento del numero dei soggetti privati (religiosi e no, profit e non profit). 2) Ogni passo in questa direzione obbliga le scuole a mettersi al servizio di studenti e famiglie. Tutelare la libertà di scelta significa porre le premesse per una scuola migliore: che selezioni i docenti e li sappia premiare e/o punire. Quando le si dà spazio, la concorrenza produce buoni effetti anche in ambito educativo. 3) Strettamente connessa a tutto ciò è l'esigenza che alle singole realtà scolastiche sia garantita una piena autonomia didattica (scelta delle materie, dei metodi, dei principi culturali). Migliori progetti educativi potranno emergere soltanto il giorno in cui il Ministero abbandonerà la pretesa di voler "programmare" la vita di centinaia di migliaia di studenti e docenti<sup>164</sup>.

---

<sup>160</sup> Treille., 2011.

<sup>161</sup> Think Tanks and Civil Societies Program., 2014.

<sup>162</sup> Comune di Bologna., 2014.

<sup>163</sup> Zagardo, G., 2012.

<sup>164</sup> *About in* (www.brunoleoni.it).



Sulla base teorica dell'opera di Denis de Rougemont<sup>165</sup>, scrittore e filosofo svizzero, che denunciava l'educazione pubblica come un misfatto perpetrato dallo Stato, l'Istituto Bruno Leoni viene diffondendo una serie di pubblicazioni, affermando che l'istruzione dovrebbe essere regolata dai mercati e che le esigenze di riformare i sistemi scolastici e universitari in Italia è una questione cruciale<sup>166</sup>. ( Con José Piñera, ex Ministro del lavoro e della previdenza sociale dal 1978 al 1980, nel Cile della dittatura di Pinochet, consulente permanente e onorario dell'istituto, la concezione dell'istituto non potrebbe essere diversa da un *Think Tank* neoliberista).

Un altro *Think Tank* presente in Italia, che agisce nell'ambito dell'istruzione, è la Fondazione Rosselli, fondata il primo luglio 1988, che si occupa dell'analisi delle tendenze educative internazionali e di diffondere la concezione di cittadinanza economica e educazione finanziaria, due tematiche che dal 2007, vengono discusse sia dal Consiglio dell'UE che dal Parlamento, con l'obiettivo di spingere gli Stati Membri a creare una piattaforma di cooperazione a livello educativo intra e internazionale, che includa queste tematiche nei curricula scolastici per contribuire tramite l'istruzione, alla gestione della crisi economica attuale<sup>167</sup>.

Le istituzioni più attive in questo nuovo concetto sono l'OCSE, la Banca Mondiale e la Commissione Europa, tutte impegnate nella produzione di studi, ricerche, linee guide e programmi formativi che permettano di diffondere questa nozione<sup>168</sup>. Secondo l'OCSE, è la scuola il terreno privilegiato ed efficace per educare i ragazzi, gli adulti e tutte le persone ad una cittadinanza finanziaria. Nel 2012 la fondazione Rosselli ha pubblicato un Manifesto per lo Sviluppo della *Cittadinanza Economica* che contiene 10 punti:

---

<sup>165</sup> De Rougemont, D., 2005.

<sup>166</sup> Menegon, D., 2006; Franco, R., 2008; Cavazzoni, F., 2008; Zagardo, G., 2012.

<sup>167</sup> Garis, A; Governanda, M, R., 2011.

<sup>168</sup> Farsagli, S., 2012.

## Manifesto per lo Sviluppo della Cittadinanza Economica

1. **L'educazione alla cittadinanza economica contribuisce non solo al benessere individuale, ma anche a quello sociale di un paese.**
2. **L'analfabetismo economico-finanziario ha influenzato l'andamento della crisi economico-finanziaria globale**, poiché il diverso livello di conoscenza nei consumatori delle dinamiche dei mercati finanziari e una generale asimmetria informativa ha agito da moltiplicatore degli effetti della crisi. La dinamica evolutiva dei mercati e dei prodotti offerti e la loro complessità, infatti, cambia ad una velocità tale da mettere a dura prova i processi di apprendimento dei cittadini, che non riescono, dunque, a seguirne i repentini e, spesso, inaspettati, sviluppi. Ciò determina sentimenti di panico, senso di smarrimento individuale, ansia, sentimenti che possono tradursi in comportamenti economici rischiosi.
3. **La crisi economica e finanziaria degli ultimi anni ha reso evidente una parte sempre più ampia della popolazione l'esigenza di gestire con attenzione le proprie risorse.** Il concetto di risorse deve essere inteso in senso ampio, perché la disponibilità di denaro è solo uno degli aspetti rilevanti. La disponibilità di denaro è, infatti, influenzabile da tante scelte, fra cui quelle di lavoro e tempo libero, quelle di risparmio e di consumo, ed anche intensità dell'investimento da fare nel percorso di studio. L'individuo può gestire questo complesso processo di scelte in maniera più efficiente se dispone di adeguate conoscenze economiche e finanziarie che gli permettano di valutare pro e contro, anche dal punto di vista della possibile evoluzione della propria situazione patrimoniale.
4. **Lo sviluppo di una cittadinanza economica non è solo legata all'alfabetizzazione, quindi a conoscenze e concetti, ma si riferisce piuttosto all'acquisizione della consapevolezza dell'ambiente finanziario ed economico che circonda l'individuo (*definizione OCSE, PISA 2012*).** L'educazione alla cittadinanza economica deve servire a sviluppare quelle conoscenze, capacità e attitudini che consentano di esercitare il proprio autonomo giudizio e compiere una scelta che nasce sì da una selezione di un nutrito gruppo di informazioni possedute e ricercate, ma è strettamente legata alle competenze maturate e alla capacità di applicare le conoscenze acquisite. Un modello educativo efficace, infatti, non si può basare sull'idea di 'decisore razionale' dei modelli economici tradizionali, in quanto non in grado di descrivere adeguatamente le reali caratteristiche degli esseri umani. L'economia comportamentale ci viene in aiuto, poiché supera questo concetto e unisce psicologia ed economia in una visione più realistica del singolo cittadino, le cui scelte sono influenzate da una serie di fattori (emotivi, cognitivi, comportamentali), non riconducibili soltanto alle classiche asimmetrie informative.
5. **L'educazione alla cittadinanza economica è un processo volto a favorire lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze che permettano al cittadino di divenire, all'interno della società, un agente economico consapevole e rispettoso delle regole del vivere civile,** di comprendere il mondo economico che lo circonda e di contribuire non solo al benessere individuale, ma anche a quello sociale.
6. **L'educazione alla cittadinanza economica deve riguardare i giovani quanto gli adulti.** La costruzione di una corretta prospettiva educativa per i giovani in età scolare, con obiettivi generali di accrescimento di conoscenze, capacità e competenze, e per gli adulti, che presentano esigenze concrete, legate a contesti di vita reale, con obiettivi specifici e contestualizzati, permetterà di creare una cittadinanza economica diffusa, capace di consentire ai consumatori di muoversi con sicurezza e consapevolezza in un mercato finanziario sempre più sofisticato e complesso, che tende a spostare sulle famiglie la maggiore responsabilità per i rischi assunti.
7. **Un programma di educazione alla cittadinanza economica deve essere "ergonomico",** ovvero proporre temi, obiettivi e metodologie differenti a seconda delle caratteristiche e dei comportamenti economici dei destinatari e delle loro esigenze manifeste e latenti.
8. **Affinché i futuri adulti siano messi in grado di prendere decisioni consapevoli e abbiano le competenze adeguate per gestire il proprio ambiente economico,** è necessario che: l'educazione alla cittadinanza economica diventi parte integrante dei curricula scolastici; si sviluppino programmi che interessino non solo alcune fasce di età o alcuni gruppi di giovani, ma che educino i ragazzi a partire dalle scuole elementari.
9. **Un programma di educazione alla cittadinanza economica efficace deve essere monitorato e valutato.** Il monitoraggio deve offrire informazioni utili a valutarne l'efficacia formativa, rendere possibili eventuali azioni migliorative e correttive, in termini di rispondenza fra la coerenza delle soluzioni sviluppate e la motivazione e i bisogni dei partecipanti, ed essere in grado di valutare sia risultati a breve termine, sia l'impatto a lungo termine.
10. **Per avviare nel nostro paese un programma di educazione alla cittadinanza economica è necessaria la collaborazione e il coinvolgimento di tutti gli attori, pubblici e privati, del mondo economico-finanziario, al fine di non disperdere il *know how* sviluppato dal vasto panorama italiano di programmi su questo tema.**

Tale proposta ha fatto sì che la Senatrice Maria Leddi, segretario della 6 Commissione permanente (finanza e tesoro) alla fine dell'anno 2012 presentasse come disegno di Legge S3389, le “Norme per l'educazione alla cittadinanza economica”, che ha come obiettivo la creazione di un programma di educazione alla cittadinanza economica, che coinvolge sia il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sia il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali<sup>169</sup>. Il Disegno di legge prevede:

La progettazione e la sperimentazione di un progetto educativo sul tema della cittadinanza economica, rivolto ai docenti delle scuole primarie, secondarie di I e di II grado (differente a seconda del livello scolastico), che indicherà anche le modalità di inserimento della materia nei differenti piani di studio degli Istituti. Finanzia anche la sperimentazione di un progetto informativo/formativo/divulgativo rivolto agli adulti con obiettivi più mirati di accrescere, specie nelle fasce di popolazione più a rischio e con strumenti specifici a seconda dei target, la capacità degli individui di imparare ad effettuare delle scelte consapevoli in ambito economico. Prevedrà, come fonte di finanziamento per i Ministeri rispettivamente interessati, un ammontare annuo pari allo 0,1% dei proventi delle convenzioni di concessioni in essere in materia di giochi pubblici<sup>170</sup>.

Il disegno di legge è ancora in corso di esame in commissione<sup>171</sup>, tuttavia il suo contenuto rappresenta l'ennesimo provvedimento delle istituzioni sovranazionali, che tenta di mirare alla produzione di un nuovo atteggiamento individuale, che vuole, in un'epoca di crisi economica, stabilire nuovi meccanismi di rieducazione e di controllo sulle coscienze, per favorire un clima di naturalizzazione dell'austerità, provvidenziale all'accumulazione del capitale, oltre che portare ai gradi massimi la capacità di resilienza.

La riflessione svolta circa i *Think Tanks* e il processo attuale della cultura della valutazione, che colpisce e cambia la realtà e la dinamica dell'istruzione e del lavoro docente, sono certamente i prodotti di un lungo

---

<sup>169</sup> Farsagli, S., op.cit.

<sup>170</sup> Ivi, p. 40.

<sup>171</sup> Senato della Repubblica, 2014.

processo di riforme neoliberali che nel corso degli anni si è maturato ed è stato legittimato, sia istituzionalmente, sia in certa misura, da una parte della popolazione scolastica. La nuova morfologia della scuola di oggi, che cambia in continuazione, grazie alle nuove tecnologie neoliberali, è in realtà il prodotto e lo sviluppo di varie altre Riforme, che hanno modificato lo spirito della scuola.

Ciò ha a che vedere con la Riforma Berlinguer, Lgs 10 febbraio 2000, n. 30 sul riordino del ciclo d'istruzione; sulla legge della dirigenza, dove il preside è diventato manager; sulla legge della parità scolastica che attraverso Lgs 10 Marzo 2000, n. 62 stabiliva la presenza del privato nel sistema scolastico:

Le istituzioni di cui ai commi 2 e 3 sono soggette alla valutazione dei processi e degli esiti da parte del sistema nazionale di valutazione secondo gli standard stabiliti dagli ordinamenti vigenti. Tali istituzioni, in misura non superiore a un quarto delle prestazioni complessive, possono avvalersi di prestazioni volontarie di personale docente purché fornito di relativi titoli scientifici e professionali, ovvero ricorrere anche a contratti di prestazione d'opera di personale fornito dei necessari requisiti<sup>172</sup>.

I motivi per il finanziamento della scuola privata, per la parificazione, sono stati proprio il decentramento, la politica dell'autonomia e delle finanziarie. Non si tratta di un cambiamento nel regime giuridico della scuola pubblica, ma del mutamento della ragione sociale<sup>173</sup>.

Il processo di riforma Berlinguer, è proseguito con la Riforma Moratti Lgs 28 marzo 2003, n.53 sulle norme generali della prestazione in materia di istruzione e formazione professionale, in continuità con la riforma precedente perché: “Vi sono molti più segnali di continuità tra il progetto di Berlinguer e l'approccio della Moratti di quanto a prima vista non possa sembrare, e senza dubbio, di quanto i due interessati mai sarebbero disposti ad ammettere”<sup>174</sup>.

La continuità in un discorso tenuto dalla Moratti al Senato, in cui si dichiarava che il sistema scolastico doveva superare un doppio svantaggio, il primo quantitativo e il secondo qualitativo. Doveva quindi iniziare un processo articolato di formazione professionale, basato sull'avviamento di un sistema di

---

<sup>172</sup> Legge 10 marzo 2000, n. 62. Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.

<sup>173</sup> Semearo, P., 2000.

<sup>174</sup> Ferratini, P., 2002, p.260.

valutazione nazionale, presupposto basilare per il successo del sistema scolastico, in conformità con lo schema dell'autonomia scolastica, introdotto da Bassanini-Berlinguer<sup>175</sup>.

Un altro riferimento concettuale delle intenzioni convergenti di Berlinguer e la Moratti, si ritrova nella volontà di valorizzare lo sviluppo del Capitale Umano, tramite l'acquisizione di specifiche competenze, che gli consentano di imparare a comprendere il funzionamento della "società della conoscenza", fondata su un'innovazione costante. La commissione Bertagna che ha elaborato la Riforma Moratti, e già precedentemente aveva realizzato una revisione della Riforma Berlinguer, ha insistito sulla necessità italiana di un sistema vero e proprio di formazione professionale efficace, di una fabbricazione di una didattica del saper fare e di un ritorno al tecnicismo degli anni '50-60. Si trattava, infatti, del tentativo di ripristinare il prestigio della formazione tecnica: "Sotto questo profilo, la proposta della commissione Bertagna, se guardata con attenzione, non si discostava poi tanto dalla prima bozza Berlinguer, là dove anch'essa poneva (ma dopo i quindici anni e non dopo i quattordici), la scelta fra il liceo e una formazione professionale triennale"<sup>176</sup>.

Per quanto riguarda la questione della funzione degli insegnanti, legge di riforma della Moratti, ordinamento L.53/03, prospettava una revisione nel processo di reclutamento:

Da questa analisi discendono gli obiettivi fondamentali di miglioramento e di trasformazione del sistema scolastico italiano, già sottoposto da più di un decennio a interventi legislativi frequenti e radicali. Lo sviluppo dell'autonomia delle scuole, come aspetto essenziale del miglioramento della qualità dell'istruzione e, nello stesso tempo, come strumento di responsabilizzazione sia dei dirigenti che degli insegnanti e dei risultati della loro decisioni; - la ridefinizione della funzione e del ruolo degli insegnanti nel senso di una maggiore professionalità, come risultato di una formazione specialistica e di una carriera basata sul merito e le competenze accertati; - lo sviluppo delle tecnologie telematiche e multimediatriche possono migliorare sia i processi di apprendimento che di insegnamento; - la costituzione di un sistema nazionale di valutazione delle scuole. L'obiettivo è di rendere pubbliche e più oggettive le informazioni sul funzionamento (i processi) e sui risultati (i prodotti) del sistema educativo: tutto ciò nell'interesse dei

---

<sup>175</sup> Ferratini, P., op.cit.

<sup>176</sup> Ivi, p.265.

decisori pubblici, dei ricercatori, delle imprese e delle famiglie - il decentramento della gestione del sistema. E' generalmente condiviso il principio di sussidiarietà, in base al quale le decisioni debbono essere prese laddove possono essere assunte con maggiore competenza ed efficacia<sup>177</sup>

Interessante a tal proposito è l'intervento svolto d'allora Ministro dell'istruzione Letizia Moratti, nel 2005, in occasione del Convegno organizzato da ADAPT e Fondazione Marco Biagi, su *scuola, Università, lavoro dopo la riforma Biagi* a Modena. Il Ministro, ricorda in quell'occasione, che la riforma Biagi, la coraggiosa opera di progresso e d'innovazione da lui realizzata nel campo della ristrutturazione del mercato del lavoro, ha saputo raccogliere le indicazioni del percorso che L'Unione Europea ha avviato nel 1993, dal libro bianco di Jaques Delors, nella prospettiva di modernizzazione del paese, per raggiungere gli obiettivi fissati dal Consiglio di Lisbona nel 2000. Diceva, che seguendo questa impronta, sia il sistema educativo sia il mercato del lavoro, sono stati riformati, secondo ciò che lei chiama personalizzazione dei percorsi individuali. L'orientamento è puntare sulla qualità dell'istruzione, anziché sulla scolarizzazione. In questo intervento diceva: “ I percorsi di alternanza tra scuola e lavoro hanno dato, inoltre, la possibilità di utilizzare a fini educativi e formativi il potenziale presente nel sistema imprenditoriale al fine di avvicinare gli studenti al fare e all'agire, in particolare al mondo della produzione e del lavoro”. Il discorso concludeva con la recuperata ‘cultura del lavoro’ che scuola e università sembravano aver perso e con l'affermazione che la distanza tra cultura del ‘sapere’ e cultura del ‘saper fare’, si stava finalmente colmando, grazie ai nuovi modelli di organizzazione del sistema scolastico, che uniscono scuola, agenzie formative e imprese.

---

<sup>177</sup> Ivi, p.267.

### III- Precarietà e le forme di disagio degli insegnanti precari nella nuova scuola capitalista

#### 12. *La precarietà è un fenomeno nuovo?*

*La précarité est aujourd'hui partout!* diceva Bourdieu nel 1997<sup>178</sup>. L'affermazione del sociologo francese riguardo la precarietà sembra essere del tutto attuale: crisi economica, malessere, disperazione, angoscia, indifferenza e banalizzazione dell'ingiustizia sociale. Questa realtà è l'espressione di un incubo sociale costruito dal neoliberismo negli ultimi quaranta anni. Tuttavia, la precarietà costituisce un fenomeno di lungo periodo che contrassegnò, anche se in modalità diverse, tutte le fasi dello sviluppo e innovazione del capitalismo.

Nel XIX secolo con tratti quasi espressionistici, Karl Marx dipingeva la nascita del 'mostro meccanico' che descriveva nella *Machinaria e Grande industria*. Il lungo processo di disciplinamento del lavoro, attraverso il sistema di fabbrica, in cui venne a verificarsi l'appropriazione dell'operaio al processo di produzione, eliminò il costrutto originario della produzione di tipo artigianale<sup>179</sup> e produsse al di là del disfacimento morale, la degenerazione esistenziale di migliaia uomini, donne e bambini in quell'epoca. Tale situazione vide una rapida crescita dell'impiego della manodopera femminile e infantile e, non a caso, nelle legislazioni dei paesi europei furono emanate leggi con l'intento di regolare gli esiti più gravi della sottoremunerazione<sup>180</sup>.

Un altro esempio del panorama dell'epoca si può riscontrare "nel malfamato distretto londinese di Bethnal Green. Lì, ogni lunedì e martedì mattina c'era un mercato pubblico in cui i bambini di ambedue i sessi, a partire da 9 anni, offrivano le loro prestazioni per l'industria della manifattura di seta londinese"<sup>181</sup>. L'immagine raccontata, non può non essere paragonata con quella tracciata dai romanzi di Charles Dickens in *Oliver Twist*, contrassegnata da delinquenza, povertà, lavoro infantile e tutte le contraddizioni sociali

---

<sup>178</sup> Bourdieu, P., 1997.

<sup>179</sup> Marx, K. 1996.

<sup>180</sup> Betti, E., 2010.

<sup>181</sup> Marx., K., op.cit, p. 30.

dell'Inghilterra vittoriana; oppure dal racconto personale dell'estate del 1902 di Jack London, scrittore americano che, incuriosito dalle notizie che arrivavano dall'Inghilterra circa il presunto progresso tecnologico della grande industria, trovò, ancora una volta, nella Londra della crescita e dello sviluppo, soltanto una quotidianità disgraziata, contraddistinta da lavoratori affamati e miserabili. *Il Popolo degli Abissi*, titolo del suo libro, considerato un lavoro d'inchiesta, prende in esame, nello specifico, il famigerato quartiere *East End*:

Costeggiamo migliaia di mattoni e squallore, a ogni incrocio e in ogni vicolo si coglievano immagine di miseria. Qua e là barcollavano un uomo o una donna ubriachi, e c'era un'atmosfera disgustosa di urla e risse. In un mercato, vecchi malfermi frugavano nella spazzatura, in mezzo al fango, alla ricerca di patate, fagioli e verdure marce, mentre i bambini piccoli si radunavano come mosche intorno a un mucchio in putrefazione, affondavano le braccia fino alle spalle e ricavandone qualche pezzetto solo parzialmente andato a male che divoravano sul posto<sup>182</sup>.

Non è una coincidenza che il quartiere descritto da Jack London è lo stesso che nell'estate del 2011, fu protagonista di una delle rivolte più espressive dei giovani precari e disoccupati in Inghilterra. Lo scenario appena descritto fa pensare che nessuna forma di sfruttamento può essere isolata in un solo momento storico come un qualcosa a sé stante, che non produce conseguenze, ma deve essere colta nella sua continuità temporale e sociale. Il fenomeno della precarietà all'epoca di Marx, Dickens e London fu prodotto dalla nascita e composizione di vari sistemi di lavoro, che entrarono in competizioni tra di loro, a partire dal processo di disciplinamento del lavoro attraverso il sistema di fabbrica, generando forme ibride di sfruttamento, che resero le condizioni di lavoro terribili, se non addirittura intollerabili, in tutti i settori<sup>183</sup>.

Il fenomeno della precarietà di allora, rappresenta la realtà neoliberale di adesso, essendo tutto parte di un unico processo storico, che sempre si rigenera, "la rinascita di luoghi di sfruttamento, di sistemi di lavoro familiari, di sistemi *putting-out* e di sub-contrattazione è stata negli ultimi quaranta anni una caratteristica marcata del neoliberismo globale"<sup>184</sup>. La società attuale diventa

---

<sup>182</sup> London, J., 2008. p. 9.

<sup>183</sup> Harvey, D., 2012.

<sup>184</sup> Harvey, D., 2011, p.217.



quello che Arendt<sup>185</sup> caratterizzava come una società di ‘lavoratori senza lavoro’. Questi soggetti d’esistenza precaria<sup>186</sup> immersi nell’altrettanto precario mondo del lavoro, meriterebbero un ragionamento a parte riguardo la loro definizione e le loro caratteristiche.

### 13. Una definizione del nuovo precariato?

Se è vero che nel periodo fordista ci furono considerevoli conquiste da parte del proletariato industriale per quanto riguarda il salario, che significò un diritto e non solo una retribuzione come nel passato, ampliando così la partecipazione dei lavoratori nell’economia, è altrettanto vero però che con il cambio della congiuntura economica e sociale negli anni ’70, si accelerò il meccanismo di precarizzazione e deregolamentazione del lavoro. Nella vastissima letteratura sul tema<sup>187</sup>, c’è un certo consenso sulle conseguenze dello sviluppo e dell’innovazione tecnologica nel mondo negli ultimi quarant’anni, che colpì la dimensione dell’organizzazione del lavoro, compromettendo la dimensione esistenziale dei lavoratori e dell’intera società. Ci fu un ritorno a ciò, che nella definizione di Castel,<sup>188</sup> è chiamata *condizione* proletaria o “proletarietà” in quella di Alves<sup>189</sup>, condizione esistenziale di uomini e donne privati dei mezzi di produzione. La crisi del capitalismo di quegli anni, con la conseguente svolta neoliberale, generò un crescente stato di insicurezza e vita indegna, aumento della disuguaglianza e della povertà<sup>190</sup>. L’idea diffusa,

---

<sup>185</sup> Arendt, A., 2012.

<sup>186</sup> Standing, G., 2012.

<sup>187</sup> Sull’ampia bibliografia è possibile sottolineare i lavori di Harvey, D., 1990, 2005, 2008; Braverman, H., 1981; Bourdieu, P., 1997; Beck, U., 1998; Sennett, R., 2006, 2009; Bauman, Z., 2001; Passet, R., 2002; Gallino, L., 2007.

<sup>188</sup> Castel, R., 1998.

<sup>189</sup> Alves, G., 2009.

<sup>190</sup> Negli ultimi rapporti sulla povertà negli Stati Uniti, è stato possibile vedere chiaramente che tra gli anni 2000 e 2012 il numero di poveri è dilagato a 44 stati dei 50 americani. Nelle venticinque aree metropolitane più grandi degli Stati Uniti, il tasso di povertà è variato da 8,4% per cento a 19% nel 2012 (US Census Bureau., 2013). “Tra il 1973 e il 2002 i redditi del 90% più povero della popolazione statunitense sono scesi del 9% in termini reali. Quelli dell’1% ricco sono cresciuti del 101%, e quelli dello 0,1% più ricco addirittura del 227%. (Giacché, V., 2010, p.11). Il rapporto dell’OCSE *Growing unequal?: Income Distribution and Poverty in OECD Countries* del 2008, poneva l’accento sull’aumento della disuguaglianza nei paesi dell’OCSE, partito già dalla metà degli anni settanta. Nel 2010 l’Unione Europea ha dichiarato l’anno Europeo di lotta contro la povertà, giustamente perché la situazione è divenuta oramai preoccupante sia per l’intensificazione della crisi economica, sia perché dopo lo smantellamento del *Welfare* del 1980, l’ineguaglianza è cresciuta colpendo quasi tutti i paesi

secondo cui la globalizzazione neoliberale contribuì in maniera decisiva alla riduzione del numero di persone in situazione di indigenza, non si riscontra nella verità dei fatti.

La parola precario viene dal latino *precarium*, preghiera. Precario è ciò che si riferisce all'incerto, a un'attesa, quasi un desiderio che vorrebbe soddisfarsi, un momento provvisorio in cui si attende la realizzazione o meno di ciò che si stava aspettando. Come in una preghiera, appunto. E si può utilizzare proprio questo concetto nell'attualità, per definire quello che ormai è diventato il quotidiano di migliaia di persone che si trovano in una situazione di disagio sociale, alla ricerca di un significato, in un'attesa... In ogni caso, cercare una definizione al precariato di oggi, che cerca una dimensione di stabilità, di sicurezza e di certezza è una impresa molto difficile.

Secondo Guy Standing, il termine precariato andrebbe interpretato come un “ neologismo che in un solo termine include l'aggettivo ‘precario’ e il sostantivo a esso collegato, proletariato”<sup>191</sup>. L'autore sostiene che il senso dato alla parola precariato non si inquadra più nella concezione marxiana di classe, cioè nella *classe per sé*, ma in una classe in divenire, una classe ancora in mutamento, una nuova classe esplosiva. Una classe esplosiva, dato il crescente numero di persone che sono soggetti a incarichi sottopagati e contratti *part-time*. Persone prese da un forte senso di insicurezza e cronica incertezza che, nonostante una grande sfiducia nelle istituzioni e negli organismi di rappresentanza classica, si schierano comunque nelle prime file dei movimenti di resistenza di questo nuovo secolo.

Partendo dal presupposto di un nuovo vocabolo per resinificare quelli che sono i nuovi rapporti tra le classi sociali nel capitalismo neoliberale, l'autore della nuova classe esplosiva propone la distinzione di sette gruppi che formano la struttura di classe nella contemporaneità.

Al vertice vi è una élite composta da un ristretto numero di super-ricchi, di cui è possibile leggere il nome sulle liste di ‘*Forbes*’ che costituiscono la *crème de la crème* in grado di influenzare, grazie ai miliardi che posseggono, le scelte

---

dell'Europa, inclusi paesi come la Germania e Francia. Nel 2011 la stessa OCSE ha pubblicato un espressivo rapporto *Divided we stand: why inequality keeps rising*, che confermava l'aggravamento della condizione in Europa. Nel documento si esamina che né l'aumento d'integrazione commerciale, né l'apertura finanziaria ha avuto un impatto significativo sulla riduzione della disuguaglianza e sulle le tendenze occupazionali.

<sup>191</sup> Ivi., p.21-22.

politiche di qualsiasi governo, per quanto non siano alieni dal fare talvolta gesti munifici e filantropici. Al secondo posto, abbiamo la classe dei salariati, i detentori cioè di lavori stabili a tempo pieno e indeterminato [...] A loro vicini, in più sensi, vi è un gruppo minori di *proficians* o tecnoprofessionisti [...] designa coloro che, dotati di competenze spendibili sul mercato ne ricavano, lavorando a termine, alti guadagni, in veste di consulenti o lavoratori [...] A un livello inferiore di costoro, sul piano del reddito, figura poi un nocciolo in declino di lavoratori manuali, la vecchia guardia della classe operaia. I sistemi di *Welfare state* erano nati per loro, così come i sistemi di regolazione dei rapporti di lavoro. Le masse dei lavoratori dell'industria che formavano i movimenti operai, tuttavia, si sono al giorno d'oggi ridotte di molto e hanno perduto il senso di solidarietà sociale che faceva loro da collante. Al di sotto dei quattro gruppi appena menzionati, abbiamo finalmente il 'precariato', in piena crescita e, al suo fianco, l'esercito dei disoccupati, seguiti a distanza da emarginati e disagiati cui non restano che gli avanzi<sup>192</sup>.

Standing ritiene che nel complesso del mercato del lavoro, se si escludono i lavoratori autonomi e gli imprenditori, la distinzione in termini di retribuzione si caratterizza tra salariati e stipendiati, dove i primi sono retribuiti sulla base del "denaro-prestazione" e i secondi usufruiscono di un compenso sul servizio prestato, essendo in questo "da sempre vicini a manager, direttori e proprietari. I salariati invece, sono per definizione alienati, vanno messi sotto controllo e tenuti in soggezione dai padroni che elargiscono di volta in volta gratifiche e sanzioni"<sup>193</sup>. La differenziazione tra salariato e stipendiato per Standing non ha più senso, quando si cerca di capire concettualmente il fenomeno del precariato perché, in questa nuova concezione, il precariato presuppone una classe e non una categoria qualsiasi. Inoltre, non ha alcuna legittimazione reciproca con il capitale e neanche con lo stato.

Possiamo definire il precariato in base alla particolare struttura del suo reddito sociale, caratterizzato da una vulnerabilità che va ben oltre ciò che il suo guadagno economico lascia intendere. Per esempio, in un paese emergente in transizione verso l'economia di mercato, i nuovi gruppi sociali, all'interno dei quali cresce la quota dei precari, scoprono che il tradizionale sostegno della propria comunità di origine non è più garantito, mentre un'alternativa non viene offerta né dall'impresa, né dallo stato.<sup>194</sup>

---

<sup>192</sup> Ivi., p.22-23.

<sup>193</sup> *Ibidem*.

<sup>194</sup> *Ibidem*.

Per Luciano Gallino, “il termine ‘precarietà’ non connota soltanto la natura del singolo contratto atipico, bensì la condizione sociale e umana che deriva da una sequenza di essi, nonché la probabilità, progressivamente più elevata a mano a mano che la sequenza si allunga, di non arrivare ad uscirne mai”<sup>195</sup>. La precarietà allora comporterebbe per l'autore una sensazione di insicurezza sia oggettiva che soggettiva sul piano esistenziale.

Un'altra visione del concetto di classe, nella nuova morfologia del mondo del lavoro, è la categoria di *classe che vive del lavoro* di Antunes<sup>196</sup>. La categoria classe lavoratrice, nella sua connotazione attuale è composta sia dai lavoratori produttivi - che producono plus valore e valorizzano direttamente il capitale – sia da quelli improduttivi. La classe lavoratrice di oggi abbraccia “ la totalità dei salariati, uomini e donne che vivono della vendita della loro forza lavoro e sono privi dei mezzi di produzione, non avendo altra forma di sopravvivenza se non quella di vendere la loro forza lavoro sottoforma di lavoro salariato”<sup>197</sup>. L'autore aggiunge a questa classe, il proletariato industriale, i disoccupati e tutti quelli che fanno parte del grande esercito di riserva disponibile al lavoro precario, flessibile e sottopagato. La *classe che vive del lavoro* in questo momento storico d'egemonia finanziaria, sono i lavoratori precari, i lavoratori immigranti, gli studenti figli dei lavoratori, che vivono del prodotto materiale della ricchezza sociale, oppure figli dei disoccupati che sopravvivono grazie al guadagno diretto o indiretto di un altro lavoratore. La *classe che vive del lavoro* non rientra solamente nel quadro categoriale della teoria dello sfruttamento<sup>198</sup>, ma prima di tutto si fonda nella teoria dello straniamento dei primi scritti di Marx<sup>199</sup>.

---

<sup>195</sup> Gallino, L., 2007. p.76.

<sup>196</sup> Antunes, R., 2005.

<sup>197</sup> Ivi, p. 49.

<sup>198</sup> La divisione fra teoria dello sfruttamento e teoria dello straniamento è utilizzata da Alves, G., 2009, soltanto come una risorsa euristica, quindi nella sfera della totalità sociale. Quando c'è sfruttamento esiste certamente anche uno straniamento, l'estraneità implica lo sfruttamento.

<sup>199</sup> Le opere in cui si fa riferimento sono soprattutto gli scritti tra il 1844 e 1848, periodo in cui Marx ha vissuto in Francia e a Bruxelles. Si tratta specialmente dei Manoscritti di Parigi di 1844 (Manoscritti economici Filosofici) e del Manifesto del Partito Comunista, scritto con Friedrich Engels il 1848, periodo in cui l'Europa era scossa dalle rivoluzioni.

14. *Il lavoro in frantumi, il potere delle transnazionali nel produrre precarietà e il ruolo delle 'nuove tecniche' del capitale.*

L'esistenza di una tendenza recente d'inversione del flusso dei capitali, che dopo oltre cinquant'anni vedeva il trasferimento di ricchezza dall'Asia orientale e meridionale agli Stati Uniti e all'Europa, minaccia definitivamente gli Stati Uniti, privandoli del ruolo centrale di *manager* dell'economia planetaria e dell'egemonia mondiale, conquistata dal 1945<sup>200</sup>. Un esempio di questa tendenza è la progettazione internazionale dell'economia cinese, che negli ultimi decenni ha attirato l'attenzione del mercato mondiale, non solo per la sua crescita, ma anche per il regime di super sfruttamento del lavoro cui sottopone centinaia di lavoratori.

Dopo la crisi economica del 2007-2008, la Cina superò la Germania, diventando la maggior economia esportatrice del mondo, con trentaquattro imprese nel *Ranking* della *Fortune* 500, e la sua capitalizzazione nel mercato delle imprese, che le ha consentito di occupare il secondo posto, dietro solo alle imprese statunitensi; inoltre, nel settore bancario la Cina occupò i tre primi posti<sup>201</sup>. Nonostante ciò, tre situazioni hanno rivelato alcuni contrasti nel successo cinese degli ultimi anni.

La prima riguarda la riduzione del livello di investimenti diretti all'estero, dove lo *stock* totale d'inversione estero cinese, è inferiore quando comparato con la Russia, Brasile e più basso della decima parte del Regno Unito e la vigesima degli Stati Uniti<sup>202</sup>. Per di più, la Cina non possiede nessuna banca tra le cinquanta principali e lo *stock* totale di inversione diretta estera dalla Cina nelle economie avanzate è meno del 5% dello *stock* di inversione estera nel paese, dove la maggior parte delle compagnie hanno sede in Europa, Nord America ed Asia Orientale<sup>203</sup>.

La seconda è che, nelle 169 fusioni e acquisizioni di banche per un valore di più di 3 miliardi di dollari, tra 2007-2009, periodo di crisi che ha contrassegnato lo scenario mondiale, la Cina e tutti i paesi emergenti non ha

---

<sup>200</sup> Harvey, D., op.cit.

<sup>201</sup> Nolan, P; Zhang, J., 2010.

<sup>202</sup> *Ibidem*.

<sup>203</sup> *Ibidem*.

avuto nessun tipo di ruolo<sup>204</sup>. La terza, si riferisce alla domanda effettiva, che stabilisce la crescita di questo paese. Questa domanda è posta prevalentemente negli Stati Uniti. Ciò spiega perché la Cina si senta obbligata a coprire le perdite statunitensi e perché un eventuale crollo del consumo negli USA avrebbe enormi conseguenze sul saggio di profitto cinese<sup>205</sup>. Tutto ciò fa pensare, anche se non in termini conclusivi, che l'ascesa dell'economia cinese non è altro che il prodotto dell'azione delle circa 100.000 *corporations* transazionali, nella maggior parte americane e europee, che di fatto controllano l'economia mondiale attuando diffusione del lavoro precario, subordinato, dipendente e triplamente alienato in quel paese<sup>206</sup>.

Le transazionali controllano, infatti, buona parte dell'economia mondiale attraverso l'esistenza di Zone Economiche Speciali (Zes) in Cina, in Messico, attraverso il sistema di *maquiladoras* “che appena al di là della frontiera californiana e texana lavorano per le *corporations* USA con salari cinque volte inferiori”<sup>207</sup> e in Brasile, con le fabbriche infernali che sfruttano lavoratori immigranti boliviani con salari bassissimi senza nessun tipo di tutela. Questo fenomeno di super sfruttamento del lavoro vivente, determinato dalla ripresa del controllo del lavoro da parte del capitale a partire degli anni '80, destò la preoccupazione della comunità internazionale che avviò quindi vari codici di responsabilità, accordi globali a tutela dei lavoratori, dichiarazioni delle organizzazioni internazionali. In questa direzione “appaiano muoversi sia la legge francese sulle *Nouvelles régulations économiques* del 2001, con i successivi decreti attuativi, sia la nuova legge britannica sulle società, il *Companies Act* del 2006”<sup>208</sup>, così come l'intervento di ONG's, rappresentando un tipo di 'ammortizzatore' della grave situazione di sfruttamento a livello planetario.

Tuttavia, nonostante una serie di misure internazionali, anche nel caso dello stesso governo cinese che avviò nella primavera del 2006 una bozza di legge sul contratto di lavoro, “molte *corporations* transnazionali iniziarono invece una intensa campagna di *lobbying*, al fine di costringere il governo cinese ad annacquare o abbandonare del tutto la bozza di legge”<sup>209</sup>, poiché impediva la

---

<sup>204</sup> *Ibidem*.

<sup>205</sup> Harvey, D., op.cit.

<sup>206</sup> Gallino, L., op.cit.

<sup>207</sup> Ivi., p.145.

<sup>208</sup> Ivi., p. 153.

<sup>209</sup> Ivi., p.147.

continuità delle politiche di flessibilizzazione del lavoro in quella zona. Nonostante il combattimento a livello internazionale contro l'ingerenza delle transnazionali alla ricerca di salari sempre più bassi nelle economie locali, si è avuto negli ultimi anni un effetto del tutto contrario.

Il potere delle transnazionali non punta mai “a salvaguardare il diritto dei lavoratori, in specie quando esse rischiano, ove lo facciano, di precludersi la possibilità di saccheggiare impunemente il bilancio pubblico, attraverso il quale passano solitamente i finanziamenti delle organizzazioni internazionali”<sup>210</sup>. Questo calcolo neoliberale ha fatto in modo che negli ultimi decenni la deregolamentazione del lavoro, tramite la diffusione di leggi apposite, facilitasse il processo di flessibilizzazione e precarizzazione del lavoro in tutto il mondo.

Fu a partire dall'eclatante caso cinese, che la politica del lavoro diventò la questione centrale e fondamentale della politica mondiale<sup>211</sup>. In questo senso “La politica mondiale del lavoro, e le rispettive politiche nazionali, dovrebbero perseguire un obiettivo predominante: far salire le retribuzioni e diritti del miliardo e mezzo dei lavoratori globali verso l'alto della scala, fino a che raggiungano un livello sostanziale di parità”<sup>212</sup>. Tuttavia, i provvedimenti sulle politiche del lavoro sia a livello globale che nazionale, si cancellano dalle agende dei vari governi quando si presagisce la possibilità di fuga dei capitali e degli investimenti delle grandi corporazioni transnazionali.

Un altro esempio internazionale, riguarda il processo di deregolamentazione del mercato del lavoro in Brasile negli anni '90, che provocò un importante dissesto nella classe lavoratrice, a partire dall'imposizione di normative introdotte nel governo dal presidente Fernando Henrique Cardoso -FHC (1995-2002) e dal suo successore Luis Ignacio Lula da Silva (2003-2011). Il governo FHC introdusse diversi dispositivi di flessibilizzazione del lavoro, come il decreto legge N°2490 del 1998 che regola il contratto di lavoro a tempo determinato, e la legge N°9608, del 1998, che introduce il servizio di volontariato. Alterò varie disposizioni sul diritto del lavoro, introducendo il *part time* e sospendendo la rigidità del contratto di lavoro. Il governo Lula continuò negli anni successivi con la stessa politica,

---

<sup>210</sup> Ivi., p.153.

<sup>211</sup> *Ibidem*.

<sup>212</sup> Gallino, L., op.cit, p.150.

ratificando con un'altra legge N°5.598 il lavoro volontario, il lavoro a tempo determinato e una serie di altre misure di flessibilizzazione. Gli anni '90 rappresentarono quello che Antunes chiamò 'desertificazione' neoliberale in Brasile<sup>213</sup>.

Anche in Italia, negli anni '90, il ruolo della legislazione ebbe un impatto considerevole nel processo di flessibilizzazione e precarizzazione, ristrutturando il mercato del lavoro attraverso una vastissima diffusione di contratti atipici, che non cessarono di crescere negli ultimi anni. Le riforme del mercato del lavoro (la legge N°196 di 1997 "Treu" e la legge N°30 di 2003 "Biagi") fondate sull'idea che la flessibilità è il mezzo migliore d'adattamento alla dinamica economica e, la creazione di nuovi posti di lavoro, contribuirono alla produzione di nuove forme di re-mercificazione della manodopera.

Il fenomeno dell'occupazione atipica si ramificò anche all'interno della pubblica amministrazione. In questo senso vale la pena rilevare che " Il fatto che il lavoro flessibile sia, nella contemporaneità, un'invenzione dell'impresa privata, non deve condurre a sottacere il ruolo passato e presente di quell'eccezionale produttore di flessibilità e precarietà dell'occupazione che è rappresentato dalla pubblica amministrazione"<sup>214</sup>, che acquisì la stessa logica di produzione del lavoro atipico, sul modello del mondo imprenditoriale. È noto che una delle idee di base di questo orientamento parte della dottrina del '*New Public Management*', un termine coniato alla fine del 1980 dell'ingegneria di produzione, per indicare una rinnovata concezione della gestione e fornitura di servizi pubblici<sup>215</sup>. Questo tipo di gestione si basa sui concetti di valutazione della responsabilità, sul controllo di qualità dei servizi, sull'adozione di standard prestabiliti per l'efficacia, l'efficienza e la performance della prestazione, un mix di idee tratte tutte dalla gestione aziendale.

È interessante notare come le tecniche di gestione manageriale peculiari del settore privato, vengono ritenute in grado di assicurare il superamento dei problemi di inefficienza della amministrazione pubblica<sup>216</sup>. Un esempio d'espressione concreta dell'applicazione della '*New Public Management*'

---

<sup>213</sup> Antunes, R., 2004.

<sup>214</sup> Ivi., p.43.

<sup>215</sup> Hood, C., 2002.

<sup>216</sup> Lazzara, S., 2012.



in Italia può essere vista con il D.lgs. 150/2009, la cosiddetta Riforma Brunetta.

La riforma ha inteso quindi operare un ri-orientamento di concetti, apparati normativi e strumenti, restituendo alla parte datoriale pubblica, la definizione di tutti quei profili del rapporto di lavoro che implicano l'immediato esercizio dei poteri di organizzazione e di gestione. Nel quadro appena descritto ha assunto una centralità forte il ruolo del dirigente pubblico, che si è rafforzato (almeno nelle intenzioni del legislatore) nel momento in cui la riforma lo ha ridefinito, a partire dalla sua partecipazione al ciclo della *performance* dell'organizzazione di appartenenza - assegnandogli, tra le righe del testo normativo, più volte un ruolo da protagonista, nella misurazione della performance organizzativa, individuale e di gruppo, del proprio personale - ed a tutti gli aspetti di premialità e di selezione del merito, così come a quelli legati alla potestà disciplinare<sup>217</sup>.

Il decreto legge comportava una serie misure di controlli e “tecnologie” volte a “combattere” la cosiddetta inefficienza e inadattabilità del servizio pubblico. La riforma ha avuto come suo centro l'introduzione e concretizzazione di concetti chiave come: sorveglianza/punizione, merito, valutazione, ed efficienza. Tali misure del decreto possono essere trovate per esempio nell'articolo (art.67) che segnala sanzioni disciplinari ai dipendenti pubblici. La riforma promuove inoltre, l'introduzione d'una commissione per la valutazione dell'amministrazione pubblica (art.12), la creazione di un ispettorato (art.69); la possibilità di licenziamenti disciplinari (art.67), l'introduzione del concetto di *manager* pubblico (art. 36) che deve adeguare la P.A ad un livello considerevole di produttività e efficienza, applicando la tecnica aziendale ai pubblici dipendenti, del riconoscimento di meriti o demeriti.

In questo senso, la riforma richiede un aumento delle competenze ai dipendenti pubblici, sia nei processi di valutazione del personale, ai fini dell'aumento della produttività, sia nella possibilità di spostamento, cioè nella mobilità riguardo al personale in esubero, al fine di dare impulso al più efficiente impiego delle risorse umane. Introduce ancora un premio di

---

<sup>217</sup> Ivi., p.2.

efficienza (art.27) e definizioni di *performance* (art.2-3) che devono essere, costantemente, valutate e misurate.

Ristrutturazione radicale della pubblica amministrazione. Teoria della scelta pubblica e della scuola manageriale. Sono questi i due principali paradigmi della *New Public Management*<sup>218</sup>. La prima è un'applicazione di strumenti economici alla politica, con lo scopo preciso di offrire un rimedio agli insuccessi del governo. Lo Stato si trasforma così in mercato, dove interagiscono i singoli partecipanti: clienti, venditori, investitori, produttori e gli imprenditori<sup>219</sup>. La teoria fu elaborata nel 1986 dal nordamericano James McGill Buchanan Jr., Nobel per l'economia nello stesso anno, per aver teorizzato la *theory of political decision-making and public economics*, risultato di un lungo processo di studi sulle scelte razionali degli individui nella politica, sull'aspetto psicologico dell'*homo economicus*, sulla filosofia dell'individualismo democratico, sul contrattualismo classico di Hobbes e dell'economia politica di Smith<sup>220</sup>, con la risultante affermazione che la mobilitazione degli interessi dello Stato, deve essere attivata non dagli interessi del collettivo, ma dagli interessi individuali di determinati gruppi sociali. Lo Stato non ha una vera egemonia di classe, né è il risultato di un consenso; ma è soltanto un corpo di funzionari interessato a mantenere il proprio status e la loro autonomia e riproduzione. Uno stato di "mutazione", ove non vi è nulla di definitivo. La teoria della scelta pubblica in questo senso interviene dando un assetto razionale allo Stato, un'identità atomizzata, fondata sull'individualismo metodologico<sup>221</sup>.

La scuola manageriale si fonda invece sulle teorie delle organizzazioni, come per esempio la *management theory* dell'austriaco Peter Drucker, conosciuto come il 'guru' della gestione, il quale parla di concetti come la gestione per obiettivi, decentramento, necessità del lavoro parziale, fondamentali nella 'società della conoscenza'<sup>222</sup>. Inoltre, Drucker elaborò la nozione della necessità della categoria della privatizzazione, come sinonimo di efficienza, valido in tutti i settori della società. Il concetto di 'occupabilità', conosciuto oggi sia nel

---

<sup>218</sup> Aucoin P., 1990.

<sup>219</sup> Reis, J., 1995.

<sup>220</sup> *Ibidem*.

<sup>221</sup> Levine, A; Sober, E; Wright, O.E., 1987.

<sup>222</sup> Drucker, P., 2001.

settore privato, sia nel pubblico è in buona parte risultato dalla teoria manageriale di Drucker.

Questo disciplinamento della forza del lavoro è l'estensione nella sfera dello Stato di un'offensiva manageriale con il tentativo di riprendere il potere delle imprese<sup>223</sup>. Dall'altro lato la *New Public Management* si rivela come teoria della distruttività delle forme collettive elementari di resistenza, annullando lo spirito delle solidarietà professionali che nascono nei rapporti di lavoro. Adopera una “doppia ‘rivoluzione’: una mutazione culturale che sopprime i valori propri del servizio pubblico e le culture professionali specifiche al vantaggio di una cultura manageriale standardizzata con formule feticiste e di tecniche di controlli uniformi”<sup>224</sup>.

Questa ristrutturazione teorica che trasforma il funzionamento del settore pubblico, sulla base di quello privato, non lascia immune il mondo dell'istruzione e inaugura un nuovo spirito della scuola capitalista, istituito da un nuovo regime neoliberale della conoscenza dove le concorrenze, le competenze e il potere manageriale rielaborano la funzione dell'istruzione sotto il dogma del mercato, attraverso una serie di riforme all'interno del mondo dell'istruzione, che negli ultimi anni ha prodotto e alimentato un mercato che allinea nuovi e antichi lavoratori, come si è discusso nel secondo capitolo.

## 12. *Voci di dentro: gli insegnanti e la precarietà vissuta.*

Per conoscere la precarietà vissuta e riflettere sulle mediazioni delle politiche neoliberiste sull'istruzione, analizzate nel capitolo due, si prendono in considerazione ora alcuni testimoni privilegiati d'insegnanti precari del comune di Napoli, attraverso la tecnica di ricerca sociale del *focus group* che segue una traccia in parte strutturata, proponendo degli stimoli ai partecipanti. Sono state realizzate inizialmente cinque domande (stimoli) su cinque tematiche. La prima riguardava la loro biografia e il loro percorso professionale, discutendone le modalità e le motivazioni del loro accesso all'insegnamento. Il secondo stimolo è stato il loro punto di vista su un articolo della stampa nazionale riguardo una

---

<sup>223</sup> Laval, C; Vergne, F; Clément, P; Dreux, G., op.cit.

<sup>224</sup> Ivi, p.36.

maestra entrata di ruolo all'età di 65 anni, a un anno dalla sua pensione. La domanda posta ha permesso di conoscere cosa pensano gli insegnanti precari del lungo periodo di accesso alla docenza, dell'instabilità lavorativa, che caratterizza il lavoro precario. La terza domanda alla quale sono stati sottoposti, è stata sul quotidiano lavorativo. Il quarto tema ha indagato il ruolo del concorso, a partire dalla dichiarazione del ministro dell'istruzione nel periodo del Governo Monti (2011-2013), Francesco Profumo, dove si affermava che non ci sarebbero state nuove graduatorie. Il quinto tema, si è incentrato sulla definizione, cioè sulla percezione che i partecipanti avevano di sé stessi, prendendo in considerazione la dimensione identitaria della professione e del riconoscimento.

### **Tema 1**

<b>Biografia individuale e percorso professionale</b>
---

La prima impressione ricavata dalla biografia individuale degli insegnanti che hanno partecipato all'intervista, non è stata diversa da quella che si apprende dalla stampa, dai libri o dagli articoli scientifici riguardo alla precarietà: insicurezza, paura e instabilità lavorativa. Un aspetto del tutto fondamentale però, è stato osservato: le difficoltà incontrate nel costruire un percorso professionale, non hanno fatto desistere gli insegnanti dall'esercitare un mestiere da cui ricevono piacere e soddisfazione, anche se non sempre hanno espresso questo direttamente.

Nella biografia degli insegnanti è stato possibile trovare da musiciste che hanno avuto un percorso formativo al conservatorio che dichiaravano: "Purtroppo la nostra cultura musicale è più che altro qualcosa di personale, è dovuta alla nostra passione piuttosto che a una volontà politica" (Focus Group 1, insegnante 4: "F1\_4"), alle insegnanti di educazione fisica, scienze dell'educazione, lingue, storia, filosofia, italiano, geografia, arti, lettere e sostegno. Sono insegnanti che hanno frequentato l'università; docenti donne, che dichiaravano avere sei, otto o addirittura quattordici anni di precariato.

Sono persone che prima di entrare nel mondo della scuola, lavoravano come guida turistica, sulle navi da crociera, come *hostess* congressuali, in agenzie di viaggi, nel doposcuola, in palestra, nell'area delle risorse umane, nell'ambito dell'agenzia finanziaria. Altre invece, sono entrate direttamente nel mondo dell'istruzione realizzando supplenze brevi nelle isole, a Nettuno, a Roma, a Parma, raccontando l'ardua vita di chi è pendolare, da una convocazione all'altra, una supplenza all'altra.

Insomma, sono docenti che si trovarono in momenti difficili, non sapendo decidere se rimanere come precari a Napoli o passare di ruolo, ma lontano dalla famiglia. Insegnanti che non sanno se andare a Milano, a insegnare la disciplina per la quale sono abilitate, o rimanere nella città d'origine insegnando un'altra disciplina del tutto diversa dalla loro formazione.

#### *La scelta professionale e i dilemmi nel mondo del lavoro*

L'entrata nel settore della scuola è, quasi per tutte le docenti, dettata sia dalla formazione universitaria e scolastica che hanno avuto, sia dell'influenza familiare:

Io, per la verità, ho cominciato a pensare all'insegnamento da quando ero ragazzina, però ci sono arrivata relativamente tardi. Mio padre, che è amministrativo statale, diceva sempre che per la donna, per indole e predisposizione naturale, l'insegnamento è la cosa più adatta" (F3\_1).  
Vengo da una famiglia di insegnanti: mia madre, mia zia, mia nonna, hanno lavorato come insegnanti, in settori diversi, quindi questa era l'idea che avevo anch'io fin da bambina (F1\_3).

Si riscontra che la provenienza da una famiglia di insegnanti può essere un fattore che influenza la scelta professionale e che la concezione stigmatizzata, secondo cui tale professione appartenga più al genere femminile che all'altro, ha a che vedere con il processo storico della femminilizzazione della carriera docente. Lo stigma è uno degli psicologismi patologici che ancora persiste nei tempi attuali e che rimanda subito al pensiero e all'atteggiamento degli individui verso una categorizzazione delle gerarchie sociali. Lo stigma, si riferisce sia agli oggetti che ai soggetti. Ha la funzione di riorganizzare i

sentimenti, conferendogli una forma stereotipata<sup>225</sup>. L'idea che l'insegnamento è un'attività più adatta alle donne, come emerge dalla prima intervista del terzo *focus group* (F3\_1) riflette l'immagine che la donna, conoscendo il meccanismo di responsabilità della cura dei figli e della casa, è più adatta ad avere a che fare con dei bambini. Nonostante siano oramai passati più di cinquant'anni, questa concezione è in continuità con quella vigente nell'Italia del secondo dopo guerra dove, data la scarsità degli insegnanti, dovuta alla scarsa formazione, il criterio di reclutamento, fu basato sulla quantità di figli che le candidate avevano<sup>226</sup>, creando una sorta di strano assioma: più figli, più competente all'insegnamento.

È da alcuni decenni che il lavoro nell'ambito dell'istruzione in Italia mostra un tasso crescente di femminilizzazione. (Tabella 1.1).

Tabella 1- Tasso di femminilizzazione degli insegnanti per grado scolastico.

	1990	1999	2008
Primaria	89,0	93,2	95,0
Secondaria di I grado	69,0	70,4	78,5
Secondaria di II grado	52,0	55,8	61,8
Totale	64,5	67,9	78,2

Fonte: IARD, 2011.

Secondo i dati della tabella 1, la variazione totale del tasso di femminilizzazione è di 13,7% . Nel 1999 il tasso totale era di 64,5% e nel 2008 il tasso è aumentato a 78,2%. Un altro dato importante della femminilizzazione della professione docente è che l'Italia presenta un tasso superiore rispetto i paesi dell'OCSE, (Tabella 2).

Tabella- 2 Tasso di femminilizzazione degli insegnanti per grado scolastico.

	Italia	Media OCSE
Scuola elementare	95,6	79,0
Scuola media	75,2	65,7
Scuola superiore	59,7	52,1

Fonte: OCSE, 2007.

<sup>225</sup> Balibar, E; Wallerstein, I., 1991.

<sup>226</sup> Gremigni, E., 2012.

Il fenomeno della femminilizzazione negli anni '50 e '60 è un periodo che ha rappresentato due decenni di scolarizzazione di massa in Italia<sup>227</sup>, (il tasso di scolarità della fascia di età 11-44 anni per la scuola dell'obbligo raggiunge circa l'180%)<sup>228</sup>. La professione docente, già all'epoca era nota come "femminile", di poco prestigio e di scarsa retribuzione. Attualmente si osserva che l'espansione del lavoro femminile raggiunge il 40% della forza lavoro nei paesi centrali del capitalismo, spesso sotto regimi e contratti di lavori *part-time*, de-regolamentato e precarizzato<sup>229</sup>. Le donne, infatti, con titolo d'istruzione terziaria guadagnano il 65%, o ancora meno, di quanto guadagnano gli uomini con pari grado d'istruzione. La media dei paesi dell'OCSE è del 72%<sup>230</sup>.

Spesso, l'entrata nel mondo dell'insegnamento crea nei nuovi docenti, una sensazione di spaesamento. I docenti hanno raccontato che l'immagine che loro avevano prima di entrare nel sistema scolastico, è cambiata drasticamente quando sono stati travolti dalla "gara" delle graduatorie, dal meccanismo dell'ossessione per i punteggi e quando i primi effetti della precarizzazione si sono manifestati:

Inizialmente, credevo di non dover impiegare molto tempo per entrare di ruolo, avendo una buona posizione in graduatoria; ma, con le ultime riforme che ci sono state, è un po' un punto interrogativo (F2\_4).

Un prete che conoscevo mi introdusse in un istituto paritario. Ho lavorato lì per dodici anni, poi l'anno scorso, per motivi economici, quella scuola cominciò a non andare più bene, così ho ottenuto il primo incarico annuale da parte del Ministero. Per me è stato un salto nel buio, dato che non conoscevo ancora la realtà al di fuori del mio istituto (F2\_7).

Dal 2002 al 2005 ho sempre lavorato perché, ogni anno, c'erano incarichi disponibili, per cui pensavo che sarei presto entrata di ruolo, magari dopo dieci anni; invece, man mano, gli incarichi si sono ridotti sempre di più e la situazione è stata tragica, perché è stata sempre in bilico. Ogni anno le leggi cambiano sempre (F3\_2).

Un'altra constatazione che si può fare dopo la lettura delle interviste sulla traiettoria professionale è che il precariato significa innanzitutto un lungo

---

<sup>227</sup> Crivellari, C., 2004.

<sup>228</sup> Benadusi, L.; Consoli, F., op.cit.

<sup>229</sup> Antunes, R., 2005.

<sup>230</sup> OCSE, 2011.

passaggio attraverso la supplenza in scuole statali e private, o tramite il lavoro volontario. Il meccanismo delle supplenze risale al DM n. 201/2000 e al DM n.131/2007, che hanno regolato le modalità di conferimento delle supplenze al personale docente:

a) supplenze annuali per la copertura delle cattedre e posti d'insegnamento vacanti e disponibili entro la data del 31 dicembre e che rimangano presumibilmente tali per tutto l'anno scolastico; b) supplenze temporanee sino al termine delle attività didattiche per la copertura di cattedre e posti d'insegnamento non vacanti, di fatto disponibili entro la data del 31 dicembre e fino al termine dell'anno scolastico e per le ore d'insegnamento che non concorrano a costituire cattedre o posti orario; c) supplenze temporanee e per ogni altra necessità di supplenza diversa dai casi precedenti, secondo quanto specificato all'articolo n.7.<sup>231</sup>

L'esistenza della graduatoria permanente Dl.gs. 297/94, trasformata poi in graduatoria di esaurimento con Dl.gs 296/2006 è la modalità stabilita per le supplenze annuali che iniziano ad ottobre e terminano a fine giugno con il termine delle lezioni, e temporanee, di tempo variabile, a seconda delle necessità della scuola. Queste supplenze sono distribuite dagli uffici scolastici provinciali, a differenza degli incarichi di supplenze di periodo breve che vengono assegnate in base alla graduatoria d'istituto, direttamente dal dirigente scolastico. È importante rilevare che il meccanismo di funzionamento delle supplenze negli ultimi vent'anni, ha creato un elenco distinto di precari all'interno delle graduatorie d'istituto che comprende tre fasce: la prima è quella degli aspiranti inseriti nella graduatoria di esaurimento per la classe di concorso, la seconda quella degli insegnanti che non sono inseriti nella graduatoria di esaurimento ma possiedono l'abilitazione o l'idoneità per la graduatoria dell'istituto, e la terza, dei docenti che possiedono solamente il titolo di studio utile all'insegnamento.

Questo meccanismo perviene a un'assegnazione di supplenze *part time*, previsto nell'art. 44 e 58 del CCNL/2008 dettate dalla legge n.133/2008, le quali prevedono una serie di contratti che riducono la prestazione del servizio in tutti i giorni lavorativi (contratto a tempo parziale orizzontale), o prestazione di servizio in alcuni giorni del mese (contratto parziale verticale), o ancora la combinazione delle due modalità precedenti, il contratto misto, Dlgs

---

<sup>231</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, 2000.



n.61/2000. La retribuzione, in tutti i casi, è proporzionale alla prestazione lavorativa del docente. In questa modalità lavorativa i dirigenti scolastici hanno il potere di accedere alle graduatorie d'istituto, al fine di realizzare le sostituzioni dei professori che si allontanano dal servizio per una malattia, gravidanza o motivi personali, cioè le supplenze brevi, diventando in realtà dei veri datori di lavoro atipici, in conformità con il modello di autonomia scolastica introdotto in Italia negli anni '90, che è stato basato sull'insegna dell'efficienza della pubblica amministrazione.

Interessante considerare che questa tendenza sia compresa già nell'approvazione del Dlg. n° 227/2005, che regola le norme generali in materia di formazione degli insegnanti, in cui si ripropone sì la realizzazione di concorsi tramite titoli e esami, ma l'eliminazione della graduatoria pubblica, aprendo uno spazio all'aspetto aziendalistico della scuola, dove il dirigente scolastico assume un ruolo centrale nel processo decisionale della gestione scolare, ad esempio: la gestione diretta del reclutamento senza un criterio di trasparenza; la gestione del personale e il potere di stabilire i criteri per i quali gli insegnanti parteciperanno ai corsi di aggiornamento, realizzati nella scuola.

In questa logica evolutiva, la costruzione di una cultura adeguata dei principi dei lavori per processi e del *business process reengineering*, non in chiave aziendalistica, ma in un'ottica di effettiva ricerca e sperimentazione di nuove modalità organizzative, risulta essere ormai assolutamente ineludibile al mondo della scuola<sup>232</sup>.

Per fare un esempio, il Piano di Offerta Formativa – POF della scuola, è caratterizzato come una pianificazione collettiva dell'istituzione scolastica, dove i docenti sono chiamati a svolgere delle funzioni 'per obiettivi' tipica del *management theory*. Questa organizzazione deve essere coordinata anche con il mondo esterno. In questa logica la scuola e i suoi attori devono stabilire legami con altri soggetti al di fuori dello spazio scolastico che vuol dire, in altri termini, stabilire rapporti con il mondo imprenditoriale e produttivo. Il dirigente scolastico deve essere in grado di gestire la scuola come un *management*, collaborando alla costruzione di un sistema sempre più autonomo e decentrato, che punti alla costruzione di questo sistema di *rete*<sup>233</sup>. Questo tipo di gestione sembra non avere differenza da quello che potrebbe darsi in

---

<sup>232</sup> Cocozza, A., 2000, p.36.

<sup>233</sup> Cocozza, A., op.cit.

un'impresa qualsiasi, dove sono divisi in maniera netta, i dipendenti dai dirigenti:

Una cosa importante è che noi quest'anno abbiamo perso le ferie. Fino all'anno scorso ci venivano pagate le ferie che possiamo definire "non volute", mentre da quest'anno i giorni che ci spettano di ferie li dobbiamo chiedere noi, ma di fatto non lo possiamo fare, perché altrimenti non riusciremmo a coprire le classi. Tutto dipende molto dal dirigente scolastico. Questo è un aspetto che non si capisce, è una cosa davvero strana (F2\_2).

Perché è il dirigente scolastico a scegliere. Una volta, quando feci domanda, il dirigente mi disse proprio di riprendermela, perché sapeva già che non avrebbe scelto me (F1\_1).

### *Il passaggio obbligatorio nel settore privato*

Si è riscontrata nelle interviste con i docenti l'esistenza di un passaggio obbligatorio nel settore privato. La maggior parte dei partecipanti hanno dichiarato che hanno cominciato la loro prima esperienza nelle scuole private con salari bassi e con un elevato ritmo di lavoro:

Ho cominciato con le prime abilitazioni, pensando di continuare su questa strada, nel caso fossi riuscita a passare, dato che i miei studi mi permettevano di ottenere diplomi di istituti magistrali. Da lì comincio la prima esperienza nelle scuole private, un anno ho lavorato in una materna, ma poi me ne sono andata non tanto e non solo perché pagavano poco ed era un lavoro schiavistico, cosa che non mi spaventava più di tanto perché riuscivo a fare dei sacrifici, ma offrivano poco anche per quanto riguarda il punteggio (F3\_1)

Io ho iniziato con un 'colpo di fortuna', perché mi sono laureata nel 2005 e sono stata un anno 'a spasso', senza sapere cosa fare, poi ho avuto l'opportunità di entrare in una scuola paritaria per insegnare spagnolo, e da lì è iniziato il mio percorso. Sono stata quattro anni in quella scuola senza retribuzione, più che altro per acquisire punteggio. (F3\_2).

Ho fatto due anni in scuole private in cui, dovevo iniziare alle otto di mattina e, anche finendo ufficialmente di lavorare alle quattro di sera, bisognava anche pulire le aule, quindi si terminava definitivamente alle sei di sera. La nostra gioventù è stata questa." (F2\_2)

Da quando il mercato per la scuola privata è stato aperto, soprattutto negli anni 2000 con la Lgs 10 Marzo 2000 n. 62, che stabiliva la presenza del privato nel sistema scolastico, questa situazione è diventata una regola nella realtà degli insegnanti precari. Siccome le riforme si muovono in una direzione orizzontale di modernizzazione capitalista, il sistema diventa integrato, cioè il pubblico-privato, la scuola-impresa. La competizione e l'emulazione non liberano la situazione del lavoro precario, anzi. Mascherato dal discorso sulla libertà della scuola, gli insegnanti sono trasformati in liberi professionisti.

Così, questo passaggio obbligatorio nel settore privato porta alcune conseguenze nella traiettoria lavorativa degli insegnanti. La prima è che spesso questo passaggio non permette ai docenti una continuità lavorativa e didattica. Un'altra si traduce nella scarsa retribuzione, che in alcuni casi rappresenta la totale assenza di remunerazione. Una specie di lavoro volontario. Questo passaggio potrebbe essere evidenziato come il momento in cui gli insegnanti subiscono in maniera più forte l'instabilità economica con una retribuzione bassa generando una percezione del lavoro del tutto compromessa, dato la mancanza di progettazione del futuro, della carriera e delle future esperienze lavorative. Nelle supplenze temporanee, in base alle graduatorie d'istituto, gli insegnanti non sono tutelati sulle malattie, concesso a loro solamente un mese di assenza, dal quale viene decurtato il con il 50% dello stipendio, diversamente da quelli incaricati dall'ex Provveditorato ed ex CSA che hanno diritto, ogni tre anni, a tre mesi di malattia.

## Tema 2

**Sabato 1 settembre 2012, la stampa pubblica un articolo “  
Maestra Francesca (nome fittizio), cattedra di ruolo a 65  
anni, andrà in pensione l'anno prossimo”**

Il secondo “stimolo” prende spunto da un articolo della stampa riguardo alla situazione di una maestra che è entrata di ruolo a 65 anni di età. Dalle risposte degli intervistati, si possono ricavare alcune categorie.

a) *Auto-colpevolezza.*

La prima opinione riguarda il discorso intorno all'auto-colpevolezza; l'idea secondo cui l'individuo, in questo caso l'insegnante, è il principale colpevole della sua situazione di precarietà e che i suoi sforzi non sono sufficienti al raggiungimento del successo professionale e della realizzazione personale. I discorsi di alcuni docenti hanno rivelato che il motivo principale della non entrata di ruolo della maestra Francesca sarebbe stato determinato da una sua incapacità personale, oppure dagli sbagli commessi nel suo percorso lavorativo.

È importante sottolineare che questa situazione riporta all'ideologia delle competenze e dell'occupabilità, come già discusso nel secondo capitolo. Si tratta, infatti, di una sostituzione del valore della formazione docente, cioè del capitale culturale acquisito, con il valore quantitativo, dove è il regno del mercato che stabilisce i criteri di valutazione del valore della formazione. Il valore della docenza si restringe alla sfera della professionalità, che al posto della soddisfazione, della necessità di una formazione alla criticità, alla resistenza, soddisfa invece soltanto l'auto-riproduzione di un sistema di competitività tra gli individui. La tendenza di inserire la scuola e la formazione degli insegnanti nella logica della competenza, sembra favorire la prestazione della manodopera al settore privato.

Questo tipo di lavoro, così organizzato, per gli insegnanti, secondo le loro stesse testimonianze, è una 'giostra', alimentata da un lavoro che subisce costantemente cambiamenti, dovuti ai vari provvedimenti ministeriali e/o dal cambiamento continuo di governo, che a ogni legislazione, cambia le regole per l'assunzione e le regole interne di funzionamento del lavoro. Tuttavia, l'auto-colpevolezza, che fa credere che l'individuo sia l'unico responsabile della sua "disgrazia", produce in termini reali sensazioni di resilienza e ciò che potrebbe definirsi squilibrio di socialità, che consiste in una mancanza di percezione di sé e dell'altro, con la conseguente diminuzione di perdita di resistenza:

Penso che la maestra Francesca, abbia fatto degli sbagli durante il suo percorso. Per esempio, forse non aveva studiato molto per un concorso. Da una parte il nostro lavoro è una "giostra", perché ogni ministro che sale fa la legge, e ogni tre anni per noi è cambia tutto; dall'altra dobbiamo anche assumerci le nostre responsabilità, perché se magari fossi riuscita a trasferire i miei punti da una

graduatoria all'altra, se magari avessi fatto prima il concorso, invece di studiare biologia mentre insegnavo educazione fisica ... Certo non è solo colpa nostra, perché, come dicevo, le regole cambiano ogni tre anni, a ogni cambio di ministro (F1\_2).

Io sono d'accordo col fatto che chi entra di ruolo così tardi abbia sbagliato qualcosa, perché i miei colleghi che si sono diplomati il mio stesso anno ora sono quasi tutti di ruolo (F1\_1).

Magari uno arriva alla scuola, come nel mio caso, più tardi; infatti io stessa, se avessi iniziato prima, non dico che a quest'ora sarei di ruolo, ma ci sarei vicina (F2\_1).

#### b) *Strategia individuale*

Il dato riscontrato nelle testimonianze, sulla questione della strategia individuale, riguarda ciò che potrebbe essere chiamata 'tattica della furbizia', che genera come conseguenza, la competitività tra i docenti, dovuta a "escamotage" personali. In realtà questo meccanismo è una strategia dello Stato, il quale in questa particolare accezione, funziona come un datore di lavoro che richiede, costringendo direttamente o indirettamente, l'accettazione di contratti di lavoro precario. Ciò avviene anche nelle scuole pubbliche tramite sostituzioni di un giorno o più, oppure settimanali, in scuole del comune d'appartenenza o situate in altri comuni e province. Lo Stato impone una serie di regole per la valutazione dell'esperienza nel settore, ma non garantisce agli insegnanti nessun servizio per la costruzione della loro carriera e lo svolgimento del loro lavoro, creando loro un senso di colpa per non aver raggiunto il punteggio necessario.

Tra le strategie legate alla "furbizia", è possibile collocare inoltre il fenomeno del *pendolarismo*, ricorrente in Campania, causato spesso dalla disorganizzazione delle graduatorie. Alcuni insegnanti, infatti, spostandosi da una città all'altra, verso altre regioni d'Italia, spesso verso il Centro e il Nord, sperano di ottenere maggior punteggio e raggiungere in questo modo un migliore posizionamento nella graduatoria a cui appartengono:

Io sono del parere che non è solo una questione di fare scelte sbagliate, ma penso che sia andato avanti anche chi era più furbo (F1\_3).

La mia non furbizia è stata quella di scendere da Roma, perché lì sarei già di ruolo. Tanta gente è furba quindi io non colpevolizzo chi magari ha studiato di meno per il concorso. E' anche questione di quale provincia scegli: questa, per esempio, è affollatissima. Io ho parenti che, nel Veneto, sono già entrati di ruolo, con la metà del mio punteggio. Quindi, chi è furbo diventa di ruolo in una provincia e poi se ne torna. Si è cercato di blindare questa cosa allungando il passaggio per poter chiedere il trasferimento da due a cinque anni, ma con i loro escamotage le persone furbe riescono comunque a prendere il posto altrove e poi a tornare, senza lavorare neanche per un giorno fuori" (F1\_3).

c) *Conformismo*

Si è osservato anche un forte senso di conformismo, identificabile nel concetto di rassegnazione, come se fosse un fatto inevitabile quello del passaggio di ruolo della maestra a un giorno dalla pensione. Questo sentimento, ancora una volta, si traduce come l'accettazione tutto campo, della condizione di precarietà.

E' sconvolgente, ma è normale! (F3\_4).  
E' triste ma non mi sorprende più di tanto, di solito si entra oltre i cinquant'anni, o anche di più. (F2\_2).

d) *Scelta individualizzata*

Interessante notare inoltre, che il processo di rassegnazione e di alienazione della situazione e condizione del lavoro, porta in questo caso a ciò che si potrebbe denominare *corporalità resiliente*, dove la situazione di disagio sociale degli insegnanti precari si sposta dal livello della coscienza alla corporeità, provocando un atteggiamento individualizzato. Tuttavia, si sono riscontrate divergenze riguardo al processo d'individualizzazione:

Io, però, vorrei dire che, in questa situazione tragica, a me non interessa il ruolo, sarebbe sufficiente che mi assicurassero tutti gli anni la possibilità di insegnare (F2\_6).  
Sì, però occorrerebbe una certa continuità. Io mi sono scociata di andare saltellando sempre da una scuola all'altra. (F2\_3).  
Mi trovo pienamente d'accordo. Però, io per esempio, che ho un bambino di tre anni, che ha bisogno di tante cose, preferisco preoccuparmi del mio stipendio (F2\_6).

e) *Manifestazione di criticità*

Le testimonianze che si sono rivelate critiche, sono quelle che hanno messo in risalto delle contraddizioni tra i continui tagli alla spesa pubblica e le esigenze che gli insegnanti non riescono più a soddisfare, l'aumento della giornata lavorativa non corrisponde all'aumento della retribuzione. Le testimonianze convergono, almeno nel discorso, in una sensazione di opposizione e rifiuto alla situazione di precarizzazione contemporanea:

Subiamo continui tagli, ma, al contempo, ci vengono chieste una serie di cose. Ci viene chiesto di entrare in classe in orario, di aggiornarci, di fare laboratori ecc., ma a che pro? Perché, non avendo un posto fisso, anche se abbiamo esperienza e un buon bagaglio culturale, gli insegnanti interni, quelli cioè di ruolo, verranno sempre prima di noi e, man mano, questo si riflette su ciò che dai (F3\_2).

Non ci dobbiamo abituare troppo ad una condizione che, semmai è la norma a Napoli, non deve essere considerata una situazione normale che possiamo accettare, ma noi dobbiamo dire: “Questa è un’aberrazione!” (F2\_5).

Credo che prima che iniziassero a fare queste riforme, la situazione fosse molto migliore. Adesso che stanno approvando l'aumento dell'orario fino a ventiquattro ore, noi rischiamo di non lavorare mai ... (F2\_5).

Ecco, per cui io dico, cerchiamo di difendere la nostra situazione attuale, prima che peggiori ... (F2\_5).

### **Tema 3**

**Com'è il vostro lavoro quotidiano nella scuola? Cosa fate ogni anno per ottenere un posto per l'insegnamento? Cosa può o non può fare il precario nella scuola? Ci sono delle differenze rispetto agli insegnanti di ruolo, per esempio nello stipendio? Quali sacrifici affrontate? Per esempio, ci sono distanze notevoli per raggiungere la scuola dove insegnate? Potete scegliere di rispondere ad alcune di queste domande.**

La caratteristica che meglio descrive la precarizzazione delle condizioni di lavoro, emersa dalle interviste degli insegnanti può individuarsi in una discontinuità; nel fatto che non essendo effettivi, ogni anno può accadergli

d'essere costretti a insegnare in scuole diverse, creando l'impossibilità preliminare di stabilire dei vincoli sia professionali nella scuola in cui si insegna, sia umani verso le persone cui si insegna:

(...) infatti io non ho ancora ottenuto l'incarico, adesso sto lavorando con una supplenza temporanea data dalla scuola. Non so cosa potrebbe accadere dopo: potrei ricevere io l'incarico, come potrebbe subentrare un collega che ha una posizione migliore della mia in graduatoria. Questi continui cambiamenti sono didatticamente molto deleteri per i ragazzi, che già hanno conosciuto un insegnante che se ne è andato perché ha ricevuto la nomina in un'altra scuola (F1\_1).

La precarizzazione del lavoro docente, nella congiuntura neoliberale, fa parte di un processo di secondarizzazione della scolarizzazione pubblica, i cui beneficiari sono principalmente i figli della classe lavoratrice. Questa precarizzazione si sviluppa in nome di un orientamento neoliberale monetarista, attuato dalle politiche pubbliche, attraverso la riduzione dei costi di manodopera specializzata che dovrebbe essere impiegata nel settore pubblico, per consentire un'educazione adeguata anche alle fasce meno agiate della popolazione. Si apre invece, in questo modo, un processo di deterioramento delle funzioni pedagogiche e della struttura complessiva del sistema scolastico.

La precarizzazione, si manifesta inoltre, nell'ambito docente in un senso di alienazione che viene vissuto come perdita del contenuto e del controllo del proprio lavoro, come un senso d'estraniamento tra il creatore e creato <sup>234</sup>. Questo senso di alienazione è riscontrabile anche nei limiti dell'autonomia dei docenti, rispetto il poter scegliere la scuola dove si vuole insegnare, essendo spesso costretti a percorrere grandi distanze e a dover fronteggiare spese ingenti, per raggiungere il posto di lavoro:

Io, l'11 settembre, ho ottenuto un incarico un paio di giorni prima dell'inizio dell'anno scolastico, presso una scuola di Fuorigrotta, a causa di una maternità. Per me era lontanissima, infatti, complessivamente, impiegavo tre ore per andare e tornare. Sono stata chiamata dalle graduatorie d'istituto, che servono per sostituire i docenti di quella

---

<sup>234</sup> Costa, A. op.cit.



determinata scuola che, per un motivo o per un altro, devono assentarsi. Sono stata con loro venticinque giorni, quindi ho interrogato, li ho impostati, avendo con loro un rapporto meraviglioso. Dopodiché mi è convenuto accettare una convocazione, perché gli incarichi delle graduatorie d'istituto sono a fine avente diritto, mentre quelli annuali scadono il 30 giugno (F1\_3).

Una delle professoressa intervistate ha riferito che lo Stato fa delle eccezioni, per quanto concerne il problema della distanza, soltanto per i professori che presentano un regolare certificato di invalidità o devono assistere persone invalide:

Io, un anno, ho dovuto scegliere una sede lontana, perché non potevo optare per scuole meno distanti da casa. Questo perché, chi può usufruire della legge 104, quella che favorisce i lavoratori che devono assistere persone disabili, ha la precedenza in graduatoria, anche avendo solo trenta punti, cioè il minimo indispensabile per poter entrare in graduatoria (F3\_2).

Spesso, il fattore della distanza viene vissuto come la maggiore difficoltà nell'organizzazione del quotidiano della vita privata del professore e della sua famiglia, in quanto tutti devono adattarsi alla mancanza di flessibilità della legislazione, che impone e considera il sacrificio e l'adattabilità *tout court* come un investimento per aumentare le *chances* di poter continuare a vivere, anche nel futuro, del proprio lavoro.

Io sono due anni che prendo l'incarico dal Provveditorato. Non sono di Napoli, vengo dalla provincia di Caserta, precisamente da Santa Maria Capua Vetere e, avendo una bambina molto piccola, per me non è agevole. Mi alzo ogni mattina alle cinque e mezza e, dopo aver organizzato me, la casa e la bambina, devo fare circa un'ora e mezza di viaggio tra i treni e la metropolitana. Difatti non posso mai coprire interamente la mia cattedra e cedo costantemente il part-time, perché altrimenti non ce la farei con la bambina. Questo significa che devo versare metà dello stipendio che guadagno con nove ore, ossia 400 euro, alla babysitter per tenere tre giorni a settimana la bambina e poter lavorare e ottenere punteggio, mentre per l'abbonamento del pullman pago 76 euro. Quindi ciò che percepisco con il mio lavoro è relativo. Riesco a vivere grazie allo stipendio di mio marito. Per ora, fino al 2014, anno in cui potrò tornare a Caserta, continuerò a lavorare part-time per ottenere punteggio e salire in graduatoria, oltre che per dare il mio contributo alla

famiglia. Quell'anno, con la bambina più grande, potrò cercare qualcosa di diverso (F2\_1).

Anche il far fronte a pericoli e avversità rientra nella dimensione del sacrificio, che spesso contempla lo svolgimento del lavoro in quartieri a rischio, spesso periferici:

In generale, la differenza sta proprio nel dover cambiare sempre scuola. Entrando a scuola come ultimi arrivati siamo anche l'ultima ruota del carro, di conseguenza non possiamo imporci sull'assegnazione delle classi, sulla scelta degli orari ecc. In questa scuola non tanto, ma in un contesto più grande, dove ci sono tanti insegnanti, a noi precari capitano sempre le classi peggiori (F1\_1).

(...) tra cui sedi proprio pericolose, in zone come Secondigliano, Scampia, Ponticelli, dove veramente rischi grosso. In queste sedi ci sono moltissime cattedre libere, per esempio al Parco Verde di Caivano ce ne erano addirittura otto (F2\_6).

Ci sono delle zone, dove troverai sempre posto. Naturalmente, nelle zone a rischio (F2\_4).

I ragazzi di questa scuola, che erano indisciplinati, venivano da situazioni familiari catastrofiche. Oltre a questo, non riuscivo a capirli, perché parlavano in dialetto torrese. Così, delle due settimane che dovevo fare, ne ho coperta solamente una. Anche perché ero stata chiamata in un'altra scuola. Per questa cosa ci sono rimasta male con me stessa, e mi sono pentita. Perché sono soprattutto queste le scuole in cui c'è bisogno del docente, e non tanto quelle dove ci sono i figli di papà, anche se anche in quei contesti i problemi non mancano (F3\_1).

Oltre le difficoltà riscontrate e discusse, alcuni professori hanno rilevato comunque, degli aspetti positivi che riguardano la professione:

Il lavoro quotidiano, almeno nelle scuole dove sono stata, è positivo. Nella scuola dove ho insegnato l'anno scorso c'era un preside che faceva filare sia gli alunni che i docenti. La figura del preside per me è fondamentale, poiché non solo deve amministrare la scuola, ma deve anche gestirla a livello economico. Ho lavorato bene perché potevo usufruire di un'aula multimediale, in cui riuscivo a reperire facilmente il materiale che mi serviva, per cui ero sempre lì; avevo anche un buon rapporto con i colleghi (...) Nella scuola dove insegno è un po' un caos totale. Dal punto di vista umano mi trovo bene, soprattutto con i colleghi; con i ragazzi, devo dire, mi sono sempre trovata bene, mi sono sempre piaciuti, per cui posso ritenermi molto fortunata. In questo caso i colleghi, più grandi di me, mi stanno aiutando molto,

è come se mi mettessero sotto la loro protezione. In una scuola, però, ho anche avuto un'esperienza negativa, anzi negativissima. Questa scuola si trovava a Torre Annunziata, dove ci sono degli ambienti un po' brutti (F3\_3).

Si passano ad analizzare a questo punto, alcuni aspetti dei contratti dei lavoratori precari nella scuola, che hanno ripercussioni sia sulla sfera privata sia nella dinamica sociale e lavorativa. Il primo riguarda l'isonomia salariale, che può essere riassunto nella massima "salario uguale, per lavoro uguale" e il secondo riguarda l'intensificazione della giornata lavorativa:

Le ferie puoi chiederle solo se trovi un collega che ti sostituisca per quindici giorni, ma a noi precari non importa, perché venendo licenziati il 30 giugno, le ferie che accumulavamo ci venivano pagate solo fino ad un certo momento. Adesso, il ministro ha deciso che non ce le vuole pagare proprio più, quindi noi dobbiamo fare sei ore in più, senza aumento di stipendio, senza poter usufruire delle ferie, in pratica gratis (F1\_5).

Pensa che in un anno in cui insegnavo soltanto quattro ore di francese, e guadagnavo quindi pochissimo, ebbi un'ordinanza di servizio a fine anno, per cui fui costretta a sostituire, fino agli esami, una mia collega che si era ammalata, senza ricevere un soldo in più. Guadagnavo quattrocento euro al mese. Dunque, invece di una classe, ne ho dovute coprire quattro, lavorando dalla mattina fino alle sei del pomeriggio, nel mese di giugno, per sole quattrocento euro al mese. Ma dico: dovevano farlo fare proprio a me? Perché non a un docente di ruolo? So che è la legge che dice così, ma è assurdo! (F2\_2).

Il contratto stipulato per gli insegnanti precari prevede oltre le differenze di retribuzione, differenze per quanto riguarda i diritti lavorativi:

(...) in genere per noi le detrazioni sono maggiori; poi ci sono delle differenze tra l'incarico del Provveditorato e la graduatoria d'istituto. Con la graduatoria d'istituto le malattie vengono pagate al 50%, mentre lo stipendio è maggiore; mentre la graduatoria d'istituto, ad esempio, non ti dà la tredicesima ... (F2\_1).

Una cosa importante è che noi quest'anno abbiamo perso le ferie. Fino all'anno scorso ci venivano pagate le ferie che possiamo definire "non volute", mentre da quest'anno i giorni che ci spettano di ferie li dobbiamo chiedere noi, ma di fatto non lo possiamo fare, perché altrimenti non riusciremmo a coprire le classi (F2\_2).

Adesso, pare che gli scatti di anzianità siano stati aboliti anche per i docenti di ruolo. Si tratta di un'ulteriore piaga che colpisce la scuola, che si va ad aggiungere a quella dell'instabilità. A noi precari, comunque, non spettavano neanche prima. La beffa è proprio questa, che oltre ad

essere precari, non abbiamo diritto a determinate cose. Mentre i docenti di ruolo hanno diritto a tre giorni di permesso retribuiti, che non devono essere certificati, noi precari abbiamo diritto allo stesso numero di giorni di permesso, ma senza retribuzione. Questo vale per tante altre cose. Si tratta di svantaggi che aggravano la nostra condizione di precari che, già di per sé, dà un senso di vuoto e di mancanza di terreno sotto i piedi. Hanno chiamato proprio bene la graduatoria dove ora ci troviamo, che se prima si chiamava “permanente”, nel senso che rimaneva tale finché non avveniva l'immissione in ruolo, da alcuni anni si chiama “graduatoria ad esaurimento”. Chi l'ha istituita ha inteso dire che questa graduatoria è fatta per essere, primo o poi, esaurita, ma intanto, ci esauriamo noi; nel senso che, in questa situazione, si perde proprio il senno, la serenità (F3\_1).

Le varie tipologie di contratti generano varie tipologie di precari, con specifiche caratteristiche:

Noi rientriamo in due graduatorie, gli abilitati rientrano in quelle del Provveditorato, poi ci sono quelle dei presidi. Quando, per esempio, c'è una professoressa incinta è il preside a chiamarti, non il Provveditorato; quindi si hanno delle diverse garanzie e dei diritti diversi tra questi due tipologie di supplenza. Quella che ti assegna il Provveditorato ti consente di avere una stabilità maggiore, per quell'anno scolastico. Per quanto riguarda la precarietà ... (F1\_5).

Questo perché la supplenza che ti assegna un preside è la scuola stessa a pagarla, mentre l'incarico offertoci dal Provveditorato ci viene pagato dal Tesoro, come sono pagati gli insegnanti di ruolo (F1\_4).

Inoltre ci sono precari di diverse tipologie. C'è quello abilitato, come noi, che in realtà aspetta il ruolo (...) Poi ci sono i precari che non hanno ancora conseguito l'abilitazione e sono proprio coloro i quali stanno nella situazione peggiore perché, pur essendo laureati e specializzati, non avendo l'abilitazione, rientrano nella graduatoria in cui è il preside a chiamarti e sono spesso pagati in ritardo, a causa di inadempienze della scuola. Per quanto riguarda lo stipendio ci sono delle differenze (F1\_6).

Alcuni professori hanno rilevato che la conseguenza di questa gerarchizzazione dei diritti, secondo i diversi contratti, si traduce in una estraniamento tra i rappresentanti di una stessa categoria, nel senso che i professori di ruolo non considerano i precari come loro pari, ma una sotto categoria. E' per questo motivo che non riescono molte volte a partecipare dei problemi dei loro colleghi precari. Questa situazione inoltre è uno dei fattori che contribuisce all'indebolimento del processo di resistenza collettiva:

Ora che mi ricordo, gli insegnanti di ruolo hanno effettivamente avuto delle pecche. Qui a Napoli, ho visto che c'è stata una grande partecipazione alla manifestazione a favore dei precari, mentre quando insegnavo a Milano e a Varese, i docenti di ruolo non se ne fregavano proprio, non firmavano neanche le petizioni, non ci sostenevano per niente. Per il resto, nei rapporti tra noi non ci sono particolari problematiche. (F1\_6).

Enguita teorizza che la figura professionale dell'insegnante starebbe proletarizzandosi, in quanto starebbe perdendo il controllo e il contenuto sul suo lavoro, convertendosi in un venditore di capacità di lavoro, vivendo per questo motivo una situazione di ambiguità rispetto alla sua professione. Se da un lato, infatti, è sottoposto a un processo di qualificazione del lavoro che gli conferisce il dominio sul lavoro stesso, dall'altro le politiche neoliberiste educazionali squalificano il suo ruolo e la sua professione facendogli subire la perdita dell'autonomia:

Nessuna condizione permette che i docenti possano convertirsi finalmente in una categoria professionale, né in un qualcosa che vada oltre il proletariato, nel senso pregnante di questi due concetti. Le trasformazioni cui sono stati soggetti la categoria, così come i conflitti in corso ancora oggi e le attuali scelte, si muovono in un ambito di possibilità, che non vada mai oltre i limiti dell'ambiguità, proprio delle semiprofessioni. La scelta è, infatti, sempre, tra guadagnare o perdere un po' di qualcosa, e non tra due cose ben distinte, il "bianco" o il "nero". La maggior parte delle trasformazioni nell'ambito docente, nell'ultimo periodo, può interpretarsi come il passaggio dalla professionalizzazione alla proletarizzazione<sup>235</sup>.

Un altro significativo fattore seppur indiretto, che concorre al processo di indebolimento delle resistenze collettive, è la pauperizzazione degli insegnanti, che ha come effetto il disfacimento dell'insegnamento. Questo concetto è riscontrabile nelle parole degli intervistati. Le gerarchizzazioni sono prodotte dalla differente distribuzione di privilegi tra precari ed effettivi:

Secondo me non molto, perché, ad esempio, numerosi corsi attivi all'interno della scuola non risultano disponibili per noi che non siamo di ruolo. Questo perché i dirigenti

---

<sup>235</sup> Enguita., 1991, p.41.

scolastici non sanno se possiamo essere effettivamente utilizzabili per queste cose, pertanto non ritengono opportuno formarci senza avere la certezza che il prossimo anno saremo nella stessa scuola. Ho provato a fare numerosi corsi che erano stati organizzati, come quello “lavagne interattive”, ma non ci sono riuscita, perché mi è stato risposto in questo modo. In questo sta proprio l’egoismo della scuola, che vuole formare gli insegnanti di ruolo, ma si rifiuta di formare te, che, in quanto precario, non puoi garantire la tua disponibilità per il futuro (F2\_1).

Delle volte ti viene proprio indicato esplicitamente che non puoi accedere a quel corso. Per quanto riguarda invece i corsi pomeridiani non a pagamento, che spesso i docenti di ruolo non vogliono fare, li affidano a noi, ma anche se sono a pagamento e magari il docente di ruolo, finendo di insegnare all’una, non ha voglia di fare. Se sono ben remunerati, però, sono i docenti di ruolo ad avere la priorità rispetto a noi, quindi a noi precari questi progetti non vengono mai affidati (F2\_1).

A me, per esempio, sarebbe piaciuto insegnare l’inglese agli stranieri nel pomeriggio, spesso lo fanno nelle scuole, ma, proprio per queste ragioni, non mi è mai capitato. Non è un prerequisito, infatti tu puoi inviare il curriculum, ma si tende a privilegiare i docenti di ruolo (F2\_2).

Spesso i precari devono provvedere alle spese della loro formazione lavorativa, anche quando hanno stipendi ridotti o contratti provvisori, poiché questa sembra essere l’unica strada percorribile, per raggiungere la condizione di effettivi:

Una schifezza. Perché a me dispiace. Anche perché, se questi corsi li andiamo a fare fuori la scuola, li dobbiamo pagare, mentre invece la scuola ti rilascia un certificato. Ad esempio, il corso “lavagne interattive” ti rilascia gratuitamente un certificato che ti fa curriculum, invece fuori la scuola lo devo pagare (F1\_1).

Gli insegnanti 2 e 4 del gruppo 3 hanno dato un contributo al dibattito, problematizzando la questione delle divisioni esistenti nella categoria, dovuta alla diversa distribuzione dei diritti. Hanno affermato che nelle generazioni precedenti, la presa di posizione era più forte e critica per quanto riguarda la politica e la partecipazione alle iniziative di contestazione contro lo Stato:

Stanno cercando di imporla dall’alto, via legge. Negli ultimi vent’anni c’è stato il governo guidato da Silvio Berlusconi, che è un utilitarista d’impresa, il quale ha cercato di inserire, a suon di decreti legislativi, questa mentalità nel mondo della scuola. Le proteste contro questo processo vengono dalla

vecchia classe docente e non tanto dai giovani, i quali conoscono già meglio il criterio del merito. Si tratta di un merito diverso da quello che si intendeva in passato, quando era basato sulle conoscenze e sulle competenze, non sui risultati raggiunti (F3\_2).

Io che mi sono preparata per dei concorsi, posso dire che con Berlusconi c'è stato un processo di aziendalizzazione della scuola, per cui non è più come diceva mio padre, cioè che l'insegnamento è comodo in quanto ti permette di tornare a casa alle due per dedicare tempo alla famiglia, ma si lavora per la realizzazione di obiettivi. Per cui si deve lavorare efficacemente, efficientemente, venendo valutati. Processi che appartengono ad una logica capitalista che i docenti più anziani, che in genere sono di sinistra o di centrosinistra, fanno fatica ad accettare, perché sono abituati a ragionare in termini di welfare state e non secondo una logica di aziendalizzazione capitalistica. Questi docenti vengono da un'altra mentalità, e non accettano quella che ci stanno imponendo (F3\_4).

Per quanto possa essere differente la loro posizione all'interno della categoria, molte volte i precari, vedono nei loro colleghi di ruolo, valide figure, che possono trasmettere loro le conoscenze necessarie ad affrontare la situazione legata alla diversità dei contratti, o ad esempio al rapporto con gli alunni, poiché anche loro, prima di raggiungere l'effettivazione, sono passati attraverso diverse situazioni:

I docenti di ruolo, per me, costituiscono una fonte di informazioni, perché sono abituati a quella platea, a quella utenza, e sanno prendere molto meglio i ragazzi. Richiamare un ragazzo che non segue le regole è diverso al centro di Napoli che altrove e i docenti di ruolo, che lavorano a scuola da tredici o quattordici anni, conoscono la famiglia, i genitori, sono quindi dei fari che ti aiutano ad orientarti. Forse noi siamo più duttili, cambiando sempre scuola e alunni (F1\_5).

Lo scambio di conoscenze, non solo in ciò che riguarda la regolamentazione del lavoro, ma anche in ciò che riguarda questioni pedagogiche legate all'insegnamento e all'educazione, può essere interpretata come una manifestazione spontanea di solidarietà in seno alla categoria docente:

Esatto. Questo per me è valso sia nella materia che nel sostegno. Infatti, quando faccio la compresenza con una docente di lettere che ha sessant'anni ed è molto brava,

essendo più esperta di me che ho solo trentacinque anni, posso dire che è come se “le rubassi il metodo” di insegnamento. Nel senso che cerco, in prospettiva, di capire come insegnare bene la sua materia può, pensando che è lei che può insegnare a me qualcosa (F3\_1).

Io sono sempre stata molto aiutata dai miei colleghi. C'è stato un anno in cui insegnavo in una scuola dove gli studenti erano quasi dei delinquenti, e senza l'appoggio dei miei colleghi, che mi aiutavano e mi coccolavano, mi sarei sentita proprio persa. Pensa che mi veniva da piangere quando uscivo dalla classe.(F3\_2).

Nonostante una politica di distribuzione dei diritti, che divide la categoria, i professori riescono a mantenere legami di solidarietà e reciproca protezione:

C'è molta solidarietà da parte degli insegnanti di ruolo. (F3\_3).

L'ho notato che loro, di fronte alla nostra situazione, sono molto compassionevoli (F3\_5).

Però è facile dal loro punto di vista. (F3\_4).

Io, per la verità, ho notato che loro si considerano quasi in una posizione lavorativa inferiore rispetto alla nostra, ho proprio sentito la loro volontà di aiutarci. (F3\_5).

Questo aspetto racchiude un potenziale utile al processo di auto-organizzazione dei professori, per questo è stato il bersaglio privilegiato da parte delle politiche della divisione e della gerarchizzazione. Lo Stato rompe l'isonomia della categoria, stabilendo per i professori, diritti diversi secondo i contratti differenti, in nome di una visione meritocratica, secondo la quale i professori effettivi, vincitori di concorso, avrebbero più diritti:

Un'altra differenza sussiste, rispetto ai docenti a tempo indeterminato, per quanto riguarda i giorni di permesso: un docente a tempo indeterminato ha diritto a sei giorni di ferie e tre giorni di permesso retribuito, mentre nell'ultimo contratto del 2004 questi diritti a noi precari non sono riconosciuti, abbiamo diritto soltanto a dei giorni di permesso, ma non retribuito (F1\_2).

Qualche differenza c'è, nel senso che mentre un docente di ruolo percepisce circa 1600 euro di stipendio, noi ne percepiamo 1300 (F2\_3).

Inoltre, ho saputo che, a partire da quest'anno, non ci saranno più le ferie (F2\_4).

Mentre gli scorsi anni ci venivano pagate anche le ferie non godute, nell'anno successivo, da quest'anno non le avremo più, perché siamo obbligati a prendere le ferie nel periodo



estivo, cioè quando l'attività didattica è terminata. E' una grande fregatura, perché si tratta di 900 euro che non percepiremo più. Soprattutto quest'anno, in cui abbiamo ottenuto l'incarico a ottobre, per cui, oltre luglio e agosto, è saltato anche settembre (F2\_3).

Nell'atteggiamento dello Stato, circa i criteri di valutazione, i professori scorgono un paradosso, poiché alle richieste sempre più esigenti, avanzate nei confronti della categoria, seguono politiche non adeguate, che deteriorano anziché migliorare il sistema scolastico:

Poi loro stessi, paradossalmente, sono i primi a dire che la scuola italiana non è come quella scuola lì ... che non è a livello di ... ; però, diciamoci una cosa, loro a monte non tagliano mai. Credo che il nostro stipendio di un anno equivalga al loro stipendio di un mese, se non di più. Però noi dobbiamo camparci, loro no (F2\_7).

Vorrei dire che lo Stato non ha proprio attenzione verso gli insegnanti, per la formazione o altro. Lo Stato richiede sempre più professionalità, spesso anche per competenze che vanno oltre quelle specifiche del docente, per esempio gli si chiede sempre maggiore attenzione per quanto riguarda le dinamiche psicologiche individuali o i problemi familiari dell'alunno, ma dall'altro lato non c'è proprio attenzione verso il riconoscimento della professionalità del docente. Quindi si hanno sempre più tagli, sempre meno risorse, però sempre più richieste di una maggiore professionalità (F2\_5).

In realtà, il paradosso sopra discusso è soltanto apparente. La vera strategia che intende adottare lo Stato, infatti, non va in direzione dell'accrescimento delle competenze del corpo docente, come loro fanno intendere. La questione centrale è tutt'altra e affonda le sue radici nel già discusso concetto di resilienza. La categoria degli insegnanti, secondo tale richiesta, deve essere adattabile più che avere delle competenze specifiche. Anzi, l'adattabilità diviene in questo processo la "competenza" massima che lo Stato richiede ai suoi insegnanti.

Lo Stato ci chiede di essere molto preparati. Allora, per poter insegnare in una classe ho fatto, oltre all'iter normale, considerando solo il percorso dalle elementari al conservatorio, la prima Sixty, che per me consisteva in quattro esami più la prova finale, la seconda Sixty, con quindici esami più due prove finali, quella per il sostegno con quindici esami più quelli finali, più l'esperienza maturata in classe. Cosa altro dovrei fare per essere preparata? (...) Quindi lo Stato mi chiede che, dato che abbiamo a che fare con adolescenti, prima di andare in una

classe per prendere questo stipendio “eccezionale”, devo essere molto preparata e, come se non bastasse, mi costringe addirittura a partecipare a un altro concorso (F1\_5).

Così come Tantalo, condannato alla sete eterna, che non riuscì mai a saziare, allo stesso modo i professori cercano invano di saziare la loro sete di lavoro, nella speranza di un contratto a tempo indeterminato, che gli garantisca maggiori diritti<sup>236</sup>. La continua richiesta di formazione e certificazioni, invece corrisponde a una realtà nella quale i professori diventano nel quotidiano, sempre più versatile:

Io ho cominciato a fare supplenze brevi e temporanee alla scuola elementare, poi con le medie ho cominciato con l'incarico annuale del provveditorato, però non sono mai riuscita a prendere la cattedra completa. Ogni anno è sempre diverso: alcuni anni comincio prima, altri dopo; in alcuni insegno francese, in altri faccio sostegno. Non è mai sempre uguale, è come capita. Per esempio quest'anno ho ottenuto dodici ore dal provveditorato il 10 ottobre, quindi relativamente presto, perché l'anno scorso ho iniziato a novembre. Infine, nelle graduatorie d'istituto ho ottenuto sei ore qui al Croce e ho completato le diciotto ore. Per fortuna si tratta di due scuole vicine, giacché con questi orari è molto complicato (...)(F2\_2).

Vivere in una tensione costante, analoga alla pena sofferta da Tantalo, diventa motivo di disagio fisico e psicologico, in quanto tali tensioni diventano delle vere e proprie parti costitutive del lavoro di ogni precario:

Per quanto mi riguarda, anche se quest'anno ho ottenuto un incarico annuale, il problema che ho riscontrato negli anni scorsi è stato quello di dover vivere nell'incertezza totale, di non sapere se e dove lavorare, in quale scuola andare ecc. Per adesso, la mia quotidianità consiste nel lavorare in questa scuola, ma non so nulla per quanto riguarda il mio futuro, per esempio non so come evolverà la mia situazione con questo concorso. Penso che l'instabilità ti colpisca anche a livello psicologico, perché ogni giorno non sai cosa farai, quale situazione ti troverai di fronte, nello specifico io sono insegnante di sostegno. E' come vivere in una nebulosa, e questo mi ha dato abbastanza fastidio (F2\_5).

Io personalmente ho sempre lavorato con un incarico annuale, tranne una breve parentesi iniziale in cui ho dovuto fare delle supplenze, più o meno brevi. Anche io

---

<sup>236</sup> Aurea, C., 2009.

vivo una condizione di instabilità, in quanto ogni anno è la stessa trafila: non sai se lavorerai e in quale scuola capiterai. Non ho mai potuto mantenere una certa continuità, e ogni anno ho lavorato in una scuola diversa, più o meno distante, e ricominciare da zero (F2\_4).

*L'impovertimento come conseguenza diretta della precarizzazione del lavoro docente.*

Le forme di lavori atipici, che sono spesso la produzione 'legale' di contratti a tempo determinato, costituiscono il dramma della disoccupazione temporanea: "Per quanto riguarda, invece, le differenze di stipendio prima di tutto, noi veniamo pagate fino al 30 giugno, e adesso ci hanno tolto anche le ferie maturate non godute" (F1\_1). "Iniziamo sempre a lavorare ad ottobre, perché il CSA di Napoli, che è sempre un'eccezione in tutta Italia, ci convoca sempre a fine settembre" (F1\_3).

Durante il periodo di vigenza del contratto, il professore può incrementare il suo stipendio, assumendosi il compito di presentare e promuovere progetti e corsi extracurriculari. Una volta scaduto il contratto, però, i professori dovranno mantenersi con ciò che saranno riusciti a risparmiare nel periodo lavorativo o contando sulla disoccupazione, diventando oggetto delle politiche statali di assistenza sociale: "Quando vengono affidati i progetti extracurriculari, ad esempio avrei voluto fare un corso di inglese, i docenti di ruolo vengono sempre preferiti a noi, perché possono contare su una certa continuità" (F3\_2).

A giugno, quando finisce il contratto, prendiamo la disoccupazione, ma non è come negli altri paesi d'Europa: questi soldi possono arrivare anche molto tardi, e non mese per mese, quindi non si riesce a vivere con quanto ci danno per la disoccupazione ( F2\_ 2).

Nei casi più complessi di pauperizzazione, i professori si vedono costretti a contare sull'ausilio dei familiari. Le professoresse, a volte, ad esempio, non riescono ad emanciparsi dalla dipendenza dal marito, anche quando hanno una qualifica e una professione socialmente riconosciuta, dalla quale ci si aspetta di ottenere i proventi adatti a garantirsi un'autonomia e un'indipendenza, specie dopo un lungo investimento di tempo e risorse materiali e non, per quanto riguarda la formazione:

Devi ritenerti fortunata anche quando ricevi lo stipendio. Per esempio, lo scorso anno, ho ricevuto gli arretrati che avevo accumulato da ottobre solo a maggio, prima non avevo ricevuto un soldo (F2\_1)

Non solo il marito (aiuta), ma anche i genitori. Per esempio, l'anno scorso dovevo chiedere un contributo ai miei genitori per poter comprare il latte e i pannolini per la bambina. Quasi me ne vergognavo, avendo trentacinque anni, ma con mio marito che doveva pagare il mutuo della casa e le bollette, praticamente non ce la facevamo (F2\_1).

Per affrontare la pauperizzazione, alcuni professori precari, conciliano l'insegnamento nelle scuole pubbliche o private, con lezioni private o addirittura con altri tipi di lavoro che non riguardano l'insegnamento, durante l'arco della stessa giornata e durante il fine settimana:

Il mutuo porta via quasi tutto lo stipendio; quindi con il poco che ci rimane dobbiamo riuscire a sopravvivere, finché non torniamo a lavorare, e così possiamo integrare. (...) Non si può neanche cambiare lavoro, dato che le alternative alla scuola sono ancora peggio. In particolare con la laurea in Lettere ... (F2\_2).

Infatti per compensare faccio anche un altro lavoretto per integrare ... Io, per esempio, il sabato e la domenica, faccio la guida turistica alla Reggia di Caserta, all'interno del museo (F2\_1).

Un ultimo fattore di impoverimento riguarda la mancanza di tutela durante i periodi di malattia degli insegnanti precari:

Nelle supplenze temporanee, di cui sei incaricato dalle graduatorie d'istituto, non sei tutelato sulle malattie, perché ti è concesso solo un mese di malattia con il 50% dello stipendio; mentre con l'incarico offerto dal Consiglio Scolastico Regionale, ossia dall'ex Provveditorato ed ex CSA, hai diritto, nell'ambito di un triennio, a tre mesi di malattia, ma dopo il primo mese scatta il 50%, Com'è capitato a me, quando ho avuto un incidente ed ho dovuto restituire parte dei soldi che avevo ricevuto in busta paga (F1\_2).

Quindi, per evitare il problema di dover restituire parte dello stipendio, che ha conseguenze immediate sulla sopravvivenza, diventa più "conveniente" lo sforzo di lavorare anche in condizioni di salute non ottimali.

## Tema 4

**“Mai più graduatorie, da adesso in avanti avremo vincitori pari ai posti disponibili, chi non riuscirà a passare ci riproverà in primavera, poi potrà riprovarci ogni due anni, non creeremo nuove graduatorie, cercheremo di svuotare quella esistente che tante frustrazioni ha creato.”**

A gennaio 2013 si è realizzata la prima fase del concorso, bandito dal Ministro Francesco Profumo. La prima fase consisteva in una prova di pre-selezione, in realtà un quiz con 50 domande e cinquanta minuti per rispondere: “missione impossibile”, secondo gli intervistati. Poi una prova scritta e un’altra orale. Il requisito basilico per la classe di concorso prevedeva che gli insegnanti dovessero avere un livello B2 di conoscenza della lingua inglese. Sono stati ammessi, per la prima fase, 320 mila insegnanti per un totale complessivo di undicimila posti per l’insegnamento. Secondo un’insegnante intervistata, il paradosso di questo concorso è che “è destinato a gente che il concorso lo ha già fatto! C’è gente che ha fatto il concorso nel 2000 e non è ancora di ruolo.” (F1\_3). Con un tono di critica, un’altra insegnante ha definito il concorso una truffa e rafforzando la sua opinione ha dichiarato:

Ora sto in una graduatoria a scorrimento, ma se non riuscissi a essere assorbita in questi mesi, dovrei fare un altro concorso in maniera vergognosa; perché lui ( il ministro dell’istruzione Profumo) ha bandito questo concorso per due posti, dato che la A029 in Campania offre due posti; perché eliminare un concorso vecchio dove noi, posticino dopo posticino siamo saliti in graduatoria? Lui vuole assorbire solo le graduatorie a esaurimento, ma le graduatorie di concorso vengono annullate, ed è vergognoso perché noi stiamo attendendo dal ’99 o dal ’90”.(F1\_2).

Una delle maggiori critiche in assoluto dei docenti ruota intorno al perché bandire un concorso quando ci sono così tanti precari ancora da sistemare, dato che ci sono insegnanti in attesa da venti anni o più. Una delle varie critiche degli insegnanti è stata che il concorso attuale è un modo per incamerare denaro e che la realizzazione complessiva del concorso coinvolge

non solo il settore del Ministero dell'Istruzione, ma anche altri istituti e addirittura alcuni sindacati, che hanno offerto dei corsi ai docenti a pagamento, inaugurando così un vero e proprio mercato della precarietà.

In realtà si tratta di un processo di mercificazione del soggetto precario. La mercificazione del precariato, infatti, coinvolge vari attori nel processo di circolazione di denaro che riproducono la logica dell'istruzione aperta al privato. Il primo è l'esistenza di un reclutamento di manodopera da parte delle scuole paritarie. Tal esistenza è tra l'altro attivata dal sistema di punteggio, che a sua volta induce alla ricerca di lavoro dei precari nelle scuole private. Di questo sistema beneficiano le scuole paritarie, nel risparmio del pagamento di tasse e carico fiscale, e reclutando manodopera a basso prezzo o, in alcuni casi, senza il pagamento. Questo vuol dire che la ricerca di lavoro da parte degli insegnanti nelle scuole paritarie si traduce in una vera espansione del mercato del precariato che include anche un altro fattore, quello della preparazione per i concorsi. Sono corsi di aggiornamento, master, lingue, online, sempre a pagamento. Interessante è stato notare che gli attori coinvolti in questo specifico caso sono sia istituti privati con riconoscimento del Ministero dell'Istruzione, che Università, sia la presenza di alcune sigle sindacali che organizzano corsi di aggiornamenti per concorsi pubblici.

Ha ragione, è giusto svuotare queste graduatorie, che sono state fatte inutilmente, però facciamo questo, invece di creare contemporaneamente un altro concorso. Lui vuole assorbire solo le graduatorie ad esaurimento, ma le graduatorie di concorso vengono annullate, ed è vergogno perché noi stiamo attendendo dal '99 o dal '90. Intanto noi abbiamo fatto corsi, abbiamo studiato, abbiamo accumulato esperienza e fatto sacrifici; inoltre questo concorso non è basato sulle nostre competenze: c'è una preselezione su questi test a batteria con competenze logiche, ma è sempre un fatto basato sulla propria condizione psicologica momentanea, il fatto di dover rispondere a delle domande di logica in poco tempo può creare anche in una persona adulta un tale stato di ansia che magari non si riesce neanche ad accedere a questo concorso. (F3\_3).

Alla fine vince chi è più allenato, non dipende dalle nostre conoscenze e dalle nostre competenze. Io non ho fatto il concorso ma ho fatto la SISS, ho fatto 25 esami, più la tesi, sia per le scuole superiori che per le scuole medie, e devo essere giudicata da una batteria di test di logica e da altri professori universitari. Perché dovrei essere giudicata due volte?(F2\_3).

Insegnante 2: Lo ha detto il ministro Profumo il quale, però, ha già parzialmente questa affermazione dicendo che non ci sarà più il concorso in primavera, ma solo ogni due anni; quindi, non c'è stabilità neanche nei discorsi del ministro.(F2\_2).

Le scelte nel mercato della precarietà sono variegate, costose, e nella maggior parte realizzate da istituti privati. Un'insegnante intervistata dice:

Il corso per la patente europea per il computer, ad esempio, ho dovuto pagarlo 450 euro, anche se una minima parte; mentre mia madre, che è di ruolo, lo ha potuto fare gratuitamente. Praticamente a me non solo mancano i soldi, ma li devo anche spendere: da quando sono laureata, ogni anno, per fare punteggio, devo fare un corso online a pagamento.". Un'altra insegnante aggiungeva; "Tutti gli anni ci sono corsi di formazione, master, che penso tutti noi facciamo, anche spendendo molti soldi, perché si tratta di corsi privati (...) ci sono delle università che bandiscono questi master online, per arrivare fino a dieci punti. Ne devi fare almeno quattro, tre da tre punti ed uno da un punto. Ognuno costa intorno ai 400 euro, quindi complessivamente si arriva a 1600 euro" (F2\_2).

La situazione appena descritta è spaventosa, perché fa vedere la quantità di soldi che girano intorno al mercato della precarietà.

Interessante è anche il ruolo svolto dalle scuole paritarie nella corsa senza fine al punteggio per la graduatoria. Molti dei docenti infatti, sono costretti a lavorare gratis in queste scuole, per poter prendere in media 12 punti ed essere così "competitivi" nel mondo della precarietà. Il punteggio è lo stesso di quello che si ottiene quando con una supplenza nelle scuole statali. La tragedia però è che, diversamente dalle scuole pubbliche, in quelle private, il lavoro è spesso svolto gratuitamente. Negli istituti privati, si hanno gli stessi doveri degli altri docenti, ma non si possiede nessuno diritto.

## Tema 5

### Definitivi con una parola

Nell'ultimo 'stimolo' agli insegnanti è stato chiesto di elaborare una definizione di sé stessi, in una parola o una espressione. Si è voluto poi collegare le definizioni avute con le categorie di Resistenza, Resilienza e Rassegnazione, al fine di darne una forma descrittiva. Un primo gruppo che evoca la nozione di Rassegnazione, ha usato per autodefinirsi aggettivi o sostantivi come frustrato, solo, tristezza, instabile. Questi sono identificabili nei seguenti testimoni:

Dal punto di vista professionale, insicura. Perché non ho certezze, e so che non dipende tutto da me. Alcune cose purtroppo cadono dall'alto, e tu ti trovi in questo meccanismo, e da sola sei un ingranaggio che non può fare.(F1\_4).

Frustrata ... e triste. In due parole, concedimelo.(F2\_6).

Seguono le testimonianze che esprimono sentimento di resilienza:

Direi che precari è un termine che ci sta benissimo. Siamo in un equilibrio precario. (F1\_1).

Io come persona non mi sento precaria, semmai precaria professionalmente. (F1\_3).

Io sono un'eterna insoddisfatta. Una che non si accontenta mai e che tende a piangersi addosso, ma che mette in moto anche una serie di meccanismi per fronteggiare questa situazione. Oggi sono questa, in futuro spero di non esserlo più. (F2\_3).

Paziente. (F3\_4).

La testimonianza che parrebbe esplicitare un sentimento di resistenza, non a caso, è soltanto una. Questa percezione di sé, infatti, è come se non venisse non solo presa in considerazione, ma addirittura neanche contemplata tra i possibili modi di essere e di esistere, appartenenti alla costituzione propria di qualsiasi individuo e all'ontologia del suo essere sociale. E' questo uno dei motivi che consente alle politiche neoliberiste di far passare qualsiasi provvedimento e decisione in materia d'istruzione:



Mi definisco una persona arrabbiata. Arrabbiata perché non riconosciuta. Perché credo di avere una professionalità. Quindi mi dispiace per questo. Anche io, come loro, mi sono laureata, ho fatto i corsi abilitanti ecc., ma mi trovo in uno stato in cui la mia professionalità non viene riconosciuta. (F2\_5).

## IV. Resistere ancora è possibile?

### *La resistenza della scuola contro le politiche neoliberali*

Nonostante tutti i tentativi d'indebolimento della resistenza, ci sono dei movimenti che reagiscono contro le politiche neoliberiste e che trovano mezzi, sia a livello locale che globale. È attraverso di essi che si apre un ventaglio di possibilità di analisi. Le Riforme dell'istruzione in vari paesi dell'Europa negli ultimi decenni, hanno provocato alcune mobilitazione di grande rilevanza. La Francia è stata uno dei Paesi più dissenzienti rispetto alle politiche neoliberiste, espressione di resistenza nel 2007, contro l'ex presidente francese Nicolas Sarkozy, che ha varato una misura contro gli insegnanti imponendo riduzioni del numero degli insegnanti nella scuola pubblica<sup>237</sup>.

In Italia invece si è avuto il movimento contro la riforma Moratti nel 2003. Il movimento “considerava che la legge Moratti costituiva un avvertimento della privatizzazione e della razionalità dei mezzi. È stato anche il primo segno di un cambiamento istituzionale e culturale profondo destinato a sostituire le tradizioni nazionali della scuola italiana per la logica delle competenze e della valutazione”<sup>238</sup>. Ci sono stati anche movimenti di resistenza contro la Riforma Gelmini nel 2009. È stato possibile vedere soprattutto nell'anno 2011 un'espressione di resistenza dei diversi livelli della classe lavoratrice in Europa, fenomeni di mobilitazione in Grecia, Portogallo, Italia, Spagna, Inghilterra, Irlanda, Francia, causati dalla crisi economica del 2007-2008.

Ancora in Italia si può osservare inoltre l'esistenza di alcune iniziative di movimenti antisistemici contro le riforme dell'istruzione e il fenomeno della precarietà. In questo senso, è stata realizzata una conversazione con la Coordinatrice del Comitato Insegnanti Precari Scuola – CIPS che questo lavoro ritiene opportuno presentarla completa:

---

<sup>237</sup> Jones, K. op. cit.

<sup>238</sup> Jones, K. op. cit., p.205.

*Raccontami la tua biografia. Chi sei?*

Sono un'insegnante precaria che ha scelto di fare questo lavoro, che non è stato un ripiego, come accade spesso con l'insegnamento. Ho studiato filosofia proprio perché volevo fare l'insegnante di filosofia e storia, così ho seguito un percorso di studi idoneo. All'epoca c'erano le SSIS, le scuole di specializzazione per l'insegnamento, quindi ho preso l'abilitazione e ho iniziato ad insegnare nel 2006, questo è il mio ottavo anno di insegnamento, quindi di precariato. Non pensavo di incontrare tutte queste difficoltà. C'era comunque la prospettiva di entrare in ruolo dopo qualche anno, anche se si sapeva di dover fare la gavetta e il precariato era già presente. Con il governo Berlusconi, nel 2008, sono stati tagliati otto miliardi, circa centocinquantamila posti tagliati in tre anni tra insegnanti e personale Ata. Ovviamente è cambiato tutto. Con il passare degli anni, ho iniziato paradossalmente ad insegnare in scuole sempre più lontane, finché quest'anno non sono stata mandata ad Ischia. Dal 2008 abbiamo costituito Il Coordinamento dei Precari della Scuola. Io ho sempre fatto politica da quando ero al liceo, nel movimento studentesco. Sono sempre stata militante.

*Quando è dove è nato il CIPS?*

Prima che nascesse il vero e proprio coordinamento sono sorte delle forme di protesta spontanee in varie città d'Italia. Con i tagli previsti dalla riforma Gelmini, che si andavano a sommare a quelli precedenti, nell'estate del 2008, nel calvario dell'attesa per l'assegnazione della cattedre, la mobilitazione è partita dalla scuola primaria, dove è stato istituito di nuovo il maestro unico e quindi i tagli sono stati maggiori. Napoli è stata la capitale dei tagli: di centinaia di posti non ne è rimasto più nessuno; qui la mobilitazione è stata spontanea, da parte di persone, soprattutto donne, che non avevano mai fatto militanza politica. Sono state fatte occupazioni al Provveditorato; una volta, a Piazza Plebiscito, durante un sit in spontaneo abbiamo iniziato a prendere contatti, come è avvenuto in tutta Italia del resto, perché la situazione era drammatica ovunque, anche se di più al Sud. Abbiamo iniziato ad incontrarci. Il 30 ottobre 2008, a Roma, si è così avuta una manifestazione molto grande, pensa che i pullman erano strapieni, a cui aderirono anche quei sindacati confederali che oggi si stanno completamente disinteressando al problema della precarietà. Ci sono state delle assemblee territoriali, finché alla Sapienza di Roma si è formato il coordinamento nazionale. Abbiamo avuto alti e

bassi. Abbiamo perso diverse battaglie. Tra cui, la più importante, è stata quella per riavere gli otto miliardi di euro tagliati dal governo Berlusconi, con cui molti di noi sarebbero già entrati di ruolo, mentre invece, oltre a questo, molti di noi si sono ritrovati a non poter lavorare. Molte persone, collocate ai primi posti della graduatoria, spesso di età matura e con una famiglia a carico, che avevano concreta possibilità di entrare di ruolo, si sono trovati di punto in bianco a non lavorare affatto ed hanno così deciso di emigrare al Nord, dove sono state assunte con un contratto stabile, ma con tutti i traumi che comporta l'emigrazione. A Napoli abbiamo fatto un presidio permanente al Provveditorato, con delle tende, per diversi giorni, rischiando la carica della polizia; anche a Roma abbiamo fatto dei presidi permanenti sia davanti al Ministero dell'Istruzione che davanti al Parlamento, giorno e notte. Non si tratta di una passeggiata. Sono cose che cementano un senso di solidarietà tra di noi, ma anche pesanti.

*Chi sono queste persone? Chi sono i precari?*

Innanzitutto, il precario non è solo giovane. Ci sono precari di cinquanta o cinquantacinque anni. Tra noi militanti del coordinamento molti hanno rinunciato, vedendo che i risultati non arrivavano; si tratta di persone senza esperienza politica, poco preparate alla durezza delle battaglie sindacali. Ho incontrato persone di diversa provenienza geografica e sociale, che hanno fatto molti sacrifici e accumulato molta esperienza, per poi trovarsi in una scuola pubblica che non era quella che si aspettavano. Molte di queste persone sono passate dal non aver mai fatto politica ad essere a capo di un movimento molto agguerrito. E' un'esperienza che ha creato dei legami anche molto forti, condividendo fianco a fianco questa condizione. Proprio a Napoli è nata un'amicizia molto forte anche con i compagni che si sono in seguito trasferiti, ma anche con quelli delle altre città. Sono persone con esperienze molto diverse, ma accomunate da due cose: il desiderio di fare un lavoro e il trovarsi nella condizione di non poterlo fare. L'insegnante non è solo colui che spiega la lezione, ma dovrebbe anche suscitare un dibattito sui temi d'attualità, per esempio.

*Com'è strutturato il Coordinamento?*

E' un coordinamento nazionale articolato sul territorio. Non in tutte le realtà, ma in quelle più importanti. I nuclei maggiori sono quelli di Napoli e di Roma, ma ci

sono anche altre sezioni territoriali. A livello locale le varie sezioni hanno una certa autonomia, perché le nostre battaglie si intrecciano con quelle degli studenti, degli insegnanti di ruolo ma anche delle altre categorie di lavoratori. A Napoli, ad esempio, in quanto Coordinamento di precari abbiamo legato con la Fiom e stretto contatti con diversi collettivi studenteschi. Le lotte dei precari ovviamente devono convergere con la battaglia generale contro il governo e le politiche neoliberiste, altrimenti non servono a nulla. A Napoli c'è un nucleo storico di cui una parte consistente, composta prevalentemente da insegnanti della scuola primaria, si è trasferita al Nord, per cui adesso la maggior parte di noi insegna alle superiori e alle medie, ma non siamo solo docenti, ci sono anche componenti del personale ATA. A Napoli, il nucleo che si vede regolarmente alle riunioni è composto da circa venticinque persone, ma alle mobilitazioni siamo di più, perché molti alle riunioni non possono venire; poi dipende anche dalle fasi, come in tutti i movimenti. Ad esempio, durante l'occupazione al Provveditorato, anche la sera, eravamo in tanti.

*Come mobilitate le persone?*

Facciamo un lavoro nelle singole scuole dove ognuno di noi è presente. E' difficile, perché gli insegnanti di ruolo non si mobilitano molto, ma anche tra i precari è sempre una minoranza a partecipare. Si fanno poi dei volantinaggi in piazza o nelle scuole. Usiamo molto la rete ( come Facebook), che funziona in effetti. Uno dei nostri compagni si occupa della grafica. Non mobilitiamo mai soltanto i precari, ma cerchiamo sempre di coinvolgere altre categorie, a partire dagli altri lavoratori della scuola. Gli studenti si mobilitano di più soprattutto prima di Natale, poi cominciano un po' a refluire. A livello nazionale facciamo manifestazioni o presidi in base a quelle che sono le scadenze del momento. L'ultima manifestazione molto partecipata è stata a settembre, contro il concorso, che ha visto una partecipazione molto alta. In passato ne abbiamo fatte diverse altre.

*Quali sono le vostre principali rivendicazioni?*

Innanzitutto, la restituzione degli otto miliardi di euro sottratti nel 2008 alla scuola. Infatti, in questi tagli noi individuiamo la causa della perdita di molti posti di lavoro e un danno molto grave alla qualità della didattica scolastica, infatti questi

tagli sono stati attuati riducendo le ore di lezione, riducendo il sostegno per gli alunni diversamente abili, aumentando il numero di alunni per classe, tagliando il tempo pieno e prolungato. Quindi attraverso una serie di misure che dequalificano la scuola e la rendono peggiore. Per noi la scuola è un settore su cui si deve investire, non tagliare. Poi rivendichiamo l'assunzione di ruolo di tutti i precari nei posti vacanti, che in realtà ci sono. A questi due punti principali si aggiungono una serie di altre cose come il blocco dei finanziamenti alle scuole private, il concorso, il rispetto delle norme di sicurezza (vedi classi pollaio) e in generale la restituzione alla scuola e all'insegnante della propria dignità. Ci battiamo affinché venga rispettata la libertà d'insegnamento e contro ogni forma di privatizzazione e di aziendalizzazione della scuola. Quest'ultima cosa è stata tentata tramite la legge Aprea del governo Monti, che introduce quella che noi chiamiamo una "marchionnizzazione" della scuola, con lo smantellamento degli organi collegiali e l'introduzione di consigli d'amministrazione che vedono l'ingresso di finanziatori privati, che in virtù di questo condizioneranno la didattica della scuola, mentre gli studenti saranno privi di qualsiasi iniziativa e la scuola sarà di fatto comandata dal dirigente scolastico, una sorta di manager di azienda, quindi si tratterebbe di una scuola del tutto diversa da quella prevista dalla Costituzione. La legge è stata accantonata e rinominata legge Ghizzoni, per essere poi nuovamente accantonata, ma io penso che se un nuovo governo si formerà questo provvedimento verrà ripresa, perché si tratta di un orientamento comune sia al centrodestra che al centrosinistra. Ti parlo di un processo molto vecchio, iniziato a partire dall'autonomia scolastica istituita dal ministro Berlinguer, in seguito alla quale i dirigenti scolastici hanno conseguito un potere molto maggiore rispetto a quello di cui prima disponevano; gestiscono un numero molto maggiore di fondi che vengono distribuiti sostanzialmente ad una cricca di insegnanti legati al preside, tramite una serie di progetti per lo più inutili che distolgono dalle esigenze della didattica. Secondo me, inoltre, tornerà fuori anche la proposta di aumentare l'orario lavorativo che, quando è stata fatta la prima volta, ha suscitato una mobilitazione congiunta, in molte scuole, di precari e insegnanti di ruolo, che finalmente, una volta che il loro orticello è stato toccato, hanno deciso di agire. Sono state così approvate delle mozioni per bloccare tutte le attività non retribuite e si sono fatte le correzioni in piazza, in modo da far comprendere che le diciotto ore del lavoro dell'insegnante non si svolgono solo all'interno della classe ma comprendono, oltre agli incontri pomeridiani ai quali è tenuto a partecipare, anche il lavoro di programmazione, di correzione ecc. che, di fatto, non viene

riconosciuto dall'opinione comune, che è alimentata dal ministro Fornero e dal premier Monti, i quali hanno diffuso un'immagine dell'insegnante come quella di un lavoratore privilegiato, che ha un orario lavorativo ridotto e tre mesi di vacanza. Innanzitutto, bisogna dire che non è semplice lavorare per delle ore in una classe con trenta persone, inoltre, come dicevo, c'è tutto un lavoro dietro che non può essere quantificato, e infatti noi non pretendiamo che lo sia, ma che ne sia almeno riconosciuta la dignità. Penso che, se non saranno di nuovo ventiquattro ore, un aumento dell'orario lavorativo ci sarà.

*Quali sono i limiti e le possibilità di aggregazione in forme di resistenza degli insegnanti precari in Italia?*

I limiti sono stati parecchi. Un limite è stato di tipo organizzativo, forse ci saremmo dovuti dotare di una struttura più organizzata. Un altro limite riguarda le rivendicazioni. Finché si trattava di opporsi ai tagli e alla privatizzazione c'è stata unitarietà, ma in seguito alcuni provvedimenti, come il concorso, hanno frammentato il fronte di lotta. Proprio il concorso, ad esempio, ha diviso i precari sul problema dei criteri di accesso, mentre un altro fattore di divisione è stato il decreto "salva precari". E' stato emanato, se non sbaglio, del ministro Gelmini e garantiva, a chi aveva fatto 180 giorni d'insegnamento durante l'anno precedente, nella stessa scuola, avrebbe comunque avuto il punteggio l'anno seguente, anche senza essere convocato, e avrebbe avuto la priorità nelle supplenze d'istituto. Si tratta di un provvedimento che ha diviso molto. Noi del coordinamento ci siamo sempre opposti al "salva precari", anche se avrebbe portato vantaggi ad alcuni di noi. Per quanto riguarda, per esempio, una come me, che non ha mai avuto bisogno di questo decreto perché ha sempre ottenuto l'incarico, questo decreto avrebbe apportato dei vantaggi. Io mi sono sempre opposta, perché lo consideravo una cosa aberrante; tuttavia, in molti l'hanno sostenuto, considerandolo l'ultimo appiglio. Si tratta di una guerra tra poveri. Nella disperazione c'è chi accetta l'elemosina; dato che i 12 punti concessi ai precari con questo provvedimento non possono definirsi in un altro modo dato che, se tanti posti non ci sono, non possono risolvere nulla. Il concorso ancora di più. Noi abbiamo fatto una battaglia per bloccarlo, ma era evidente che da soli non ne avevamo la forza. Sarebbe occorsa una battaglia politica e sindacale. Purtroppo però, anche la CGIL si è limitata a partecipare alle nostre iniziative, ma in seguito, come gli altri sindacati, ha addirittura organizzato corsi per la preparazione al

concorso. Dopo la manifestazione del 22 settembre ci siamo molto assottigliati. Un altro limite è stato proprio nel rapporto con i sindacati, e anche con i partiti. I sindacati hanno spesso cercato di mettere il cappello su questa vertenza, per cui penso che abbiamo fatto bene a mantenere sempre una nostra linea di autonomia, avendo delle posizioni comunque più avanzate. Tuttavia, penso non vada bene nessuno dei due estremi: né la posizione di appiattimento nei confronti del sindacato, ma neanche quella troppo settaria di rifiuto totale del dialogo. Siccome all'interno del movimento ci sono atteggiamenti molto eterogenei di fronte ai sindacati, per cui alcuni sono iscritti ai sindacati di base, altri alla CGIL, altri ancora a nessun sindacato, si tratta di una problematica che emerge spesso e noi non siamo riusciti a gestirla benissimo. Un limite oggettivo, poi, è quello di non riuscire a mobilitare la maggioranza dei precari. Anche se abbiamo organizzato diverse manifestazioni che sono state molto partecipate, tuttavia in sostanza solo una minoranza vi ha aderito, mentre il grosso del precariato rimane inattivo.

*Ci sono 250.000 precari?*

Questo solo nelle graduatorie d'istituto, ma si deve prendere in considerazione anche gli altri, che fanno supplenze brevi e che non rientrano nelle graduatorie d'istituto. Noi abbiamo fatto di tutto per far prendere loro coscienza, anche andando a volantinare nei giorni delle convocazioni, però c'è un limite oggettivo che riguarda proprio la categoria degli insegnanti. Secondo me un ulteriore ostacolo è il corporativismo. Io ho sempre ritenuto, anche in base alla mia formazione politica, che la lotta vertenziale andasse bene se inserita, però, nel contesto di un fronte di lotta unitario. Non si può fare una battaglia soltanto contro il concorso, o comunque del precario della scuola, ma bisogna inserirla in quella generale della difesa della scuola pubblica e, poi, in quella degli altri lavoratori. Questo è stato sempre un punto di discussione. La parte più matura del movimento si è sempre posta in quest'ottica e, pertanto, ha sempre cercato di partecipare a mobilitazioni più ampie, insieme ad altri lavoratori o agli studenti; mentre un'altra parte del movimento ha avuto una visione molto più corporativa, disinteressandosi a vertenze che non fossero quelle del precario della scuola. Così, però, non si va da nessuna parte. Ci sono stati dei momenti in cui questo limite è stato in parte superato, ma ciò è stato dovuto ad alcune condizioni esterne. Ad esempio, in occasione del No Monti Day siamo riusciti ad organizzare uno spezzone enorme, composto da precari della scuola provenienti da ogni parte



d'Italia; un altro circostanza è stata la manifestazione indetta dalla FIOM il 16 ottobre del 2010, in cui è stato richiesto il nostro intervento, e un'altra ancora è stata quella del 15 ottobre 2011. In queste grandi mobilitazioni il nostro Coordinamento è riconosciuto a livello nazionale, e ci viene offerta l'opportunità di intervenire pubblicamente dal palco. Penso questa sia la strada da seguire. Negli ultimi tempi stiamo vivendo una fase difficile, in cui ogni vertenza va chiudendosi in se stessa, questo a causa dei provvedimenti del governo Monti, che hanno diviso molto, come dicevo, e a causa delle numerose sconfitte subite dai lavoratori, che inducono a rintanarsi nel proprio fortino. Di conseguenza, credo che bisogna ripartire da uno spirito di lotta unitario, che parta dai luoghi di lavoro ed abbia al centro la questione specifica. Ultimamente stiamo organizzando un boicottaggio contro le prove INVALSI, che rappresentano un ulteriore schiaffo alla scuola pubblica; tuttavia, all'esterno della scuola, molte persone non sanno neanche di cosa si tratta. E' chiaro che, se ci limitassimo a fare soltanto quello, non avanziamo di un passo, ma invece bisogna cercare di estendere il fronte di lotta. Questo è quello che ho sempre pensato, ma sulla questione dell'unità sono spesso sorte delle discussioni all'interno del movimento.

*Al di là dei sindacati e del vostro coordinamento, esistono altri movimenti dei precari della scuola che si pongono come alternativa alla rappresentanza sindacale?*

No. Un altro coordinamento è stato proposto dalla CGIL, ma in realtà non è mai decollato. Quindi c'è il nostro coordinamento che negli anni successivi si è allargato includendo altre realtà a carattere locale. Abbiamo dunque creato il gruppo Facebook "Precari uniti contro i tagli", comprendente il CPS ed altre realtà che non si riconoscono nel nostro coordinamento, che ha partecipato ad alcune mobilitazioni, come la manifestazione del 22 settembre. In seguito c'è stato un certo reflusso, perché seguendo differenti vertenze, come quella contro il concorso e quella contro il decreto salva precari, l'obiettivo di riottenere gli otto miliardi di euro sottratti all'istruzione pubblica dal governo Berlusconi è passato in secondo piano. I provvedimenti del governo hanno talmente diviso il mondo del precariato tra precari storici, precari di nuova generazione, precari SSIS, precari non abilitati che, quando abbiamo organizzato un'assemblea cercando di unire tutte queste sfaccettature del movimento dei precari, ma ognuno aveva la propria rivendicazione particolare. C'era chi insegnava, il quale voleva avere la sua priorità nell'accedere ai posti liberi; c'erano i neolaureati, che volevano abilitarsi ecc. Tutta

una serie di categorie che non riuscivano a mettersi d'accordo: una guerra tra poveri. Per cui alla fine abbiamo ripensato i nostri obbiettivi ed abbiamo trovato un punto che accomuna tutti noi nella lotta contro i tagli. E' chiaro che se questi fondi fossero ripristinati i precari storici sarebbero già assunti di ruolo, mentre i neolaureati avrebbero l'opportunità di accedere alle supplenze annuali. Così abbiamo creato il gruppo "Precari Uniti Contro i Tagli".

*E' presente anche il personale Ata?*

Per la verità è stato presente già all'interno del CPS, quando c'era una situazione gravosa anche per i bidelli. In seguito, quando le cose si sono stabilizzate, devo dire che non si sono più visti; mentre dall'anno scorso abbiamo stretto dei legami con gli assistenti amministrativi, che di recente hanno anche loro subito dei tagli, e adesso portano avanti la loro battaglia vertenziale e la lotta generale con noi per la difesa della scuola pubblica. Le potenzialità del movimento ci sono se si recupera un minimo di unitarietà tra di noi e se ci si dà pochi obiettivi, ma definiti e sempre in un'ottica più ampia. Per me il problema della scuola non si risolve cambiando il colore del governo. Alcune frange del movimento hanno per esempio dialogato spesso con il PD, pensando che fosse comunque migliore di Berlusconi, ma in realtà il programma che il PD ha sulla scuola non è molto diverso da quello del PDL, tanto è vero che la legge Aprea ha ricevuto un voto bipartisan. Un'altra componente del movimento, al contrario, ha ferocemente contestato il PD, sia nei documenti che fisicamente, come durante il tour del ministro Profumo. Secondo me il governo tecnico è stato uno spartiacque. E' stato, infatti, sostenuto sia dal Partito Democratico che dal Popolo della Libertà, oltre che dal Centro; per cui si tratta di forze che, per quanto riguarda la scuola, come per tutto il resto, non possono che portare avanti un programma subalterno alle logiche neoliberiste. Per me le lotte sono fondamentali, ma devono avere uno sbocco politico. Penso che uno dei limiti del movimento dei precari, e dei movimenti sociali in generale, sia questo. Bisogna generalizzare la lotta e, forse, serve anche radicalizzarla e mettere in campo delle azioni più incisive, ma per questo occorrono numeri maggiori. Ogni volta che partecipiamo ad una manifestazione a Roma una nostra delegazione è ricevuta da qualche sottosegretario del governo, mentre il ministro non ci ha mai ricevuto, inoltre siamo stati ospiti di trasmissioni televisive, ma abbiamo sperimentato che non serve a nulla. In questo momento nel Parlamento italiano non siedono forze che rappresentano i lavoratori. Quindi, non rimane che radicalizzare la lotta. Inoltre ci vorrebbe un'azione diversa da parte del sindacato.

*Cos'è per te il sindacato?*

Il sindacato dovrebbe interpretare le istanze dei lavoratori e inoltre dovrebbe organizzarli nei luoghi di lavoro e nelle lotte, come avviene negli altri paesi d'Europa, ma l'Italia per me è un'anomalia. In Italia la CGIL, che è il più importante sindacato di massa, è totalmente subalterno al PD e prima delle elezioni è stata comitato elettorale per il PD. Negli anni del governo Monti è stato paradossale che la CGIL non abbia mai proclamato uno sciopero generale, neanche di fronte alla peggiore riforma del lavoro e alla peggiore riforma delle pensioni della storia repubblicana. La CGIL ha un immobilismo secondo me pericoloso, che fa da tappo ad un movimento di massa dei lavoratori. La CGIL, nonostante tutte le schifezze che ha fatto e che ha firmato, è sempre un sindacato di massa; infatti, anche se numerosi lavoratori si sono allontanati da questo sindacato, molti altri continuano a restare iscritti. Quindi, si tratta di un sindacato che avrebbe un potenziale grande; il punto è che il gruppo dirigente della CGIL è totalmente subalterno al Partito Democratico e, in parte, a Sinistra Ecologia e Libertà. Per cui non svolge un ruolo conflittuale. Manca un sindacato autonomo di classe. I sindacati di base che, invece, hanno posizioni più vicine alle nostre, al contrario peccano di settarismo. L'antipolitica e l'antipartitismo si riproducono anche a livello sindacale, quindi c'è lo schifo del lavoratore nei confronti del sindacato e, così, nascono coordinamenti autonomi dei lavoratori, come quello dei precari, che altrimenti si sarebbero organizzati all'interno del sindacato stesso. Se la CGIL, compresa la categoria della scuola, la FLC, non fa quello che dovrebbe fare, è chiaro che i lavoratori, e soprattutto i precari, si organizzino autonomamente, ma si tratta di un problema non risolvibile strappando le tessere e dicendo che la CGIL e i sindacati in genere, fanno schifo.

*Sei contraria al sindacato o pensi che un sindacato sia necessario?*

Io penso che un sindacato serva, infatti io sono iscritta alla FLC, e quindi alla CGIL, anche se non ho nessun ruolo di dirigenza e, qui a Napoli, ho assistito a delle tensioni molto forti tra il Coordinamento dei precari della scuola e la CGIL; però, sostanzialmente, il sindacato ci cerca perché, volendo organizzare delle iniziative sul precariato, non può non rivolgersi a noi del Coordinamento, dato che i precari sono ormai molto distanti dalla CGIL. Secondo me, tuttavia, non bisogna

perdere il terreno del sindacato, perché comunque, volente o nolente, è sempre il sindacato che va a firmare ai tavoli di trattativa. Noi possiamo fare tutte le manifestazioni che vogliamo, anche le più grosse del mondo, ma alla fine a mettere una firma sui contratti nazionali di lavoro sono loro. Il problema è che, per certi aspetti, la CGIL è proprio irrimediabile. Fino a qualche anno fa, in particolare quando c'è stato l'ultimo congresso della CGIL, ero convinta che si potesse fare una battaglia interna per cambiare il suo indirizzo.

*Eri iscritta Alla "CGIL che vogliamo"? Esiste ancora?*

Formalmente sì, ma di fatto non è mai esistita. E' stata una mozione congressuale che poi si è trasformata in un'area, abbiamo fatto, anche qui a Napoli, delle riunioni e delle iniziative, ma di fatto non ha mai avuto incisività.

*Avete rapporti con altri comitati o movimenti?*

Abbiamo rapporto con tutte le strutture studentesche. Sia con i sindacati studenteschi come UDS e Link, sia con le strutture autorganizzate, con cui abbiamo avuto iniziative locali e nazionali, abbiamo rapporti con coordinamenti di altre categorie di lavoratori, con la FIOM, con i lavoratori dello spettacolo, in generale con il mondo della cultura, con altri lavoratori precari, come il Coordinamento dei Giornalisti Precari, con i lavoratori impegnati nel sociale, con i Disoccupati Organizzati, i centri sociali ecc. A Napoli abbiamo rapporti, praticamente, con tutte le realtà conflittuali, più realtà si uniscono meglio è.

*Quali sono state le vittorie e le sconfitte del Coordinamento?*

Le sconfitte sono state tante, altrimenti non staremmo in questa situazione. Il nostro merito è stato quello di riuscire a mettere al centro un problema, come quello della precarietà, che altrimenti non sarebbe stato affrontato. Delle piccole vittorie ci sono state a livello territoriale, nel senso che attraverso le nostre pressioni sono stati aumentati i posti per gli insegnanti di sostegno: si tratta di poche migliaia di posti che, senza le nostre battaglie, probabilmente non sarebbero stati assegnati. Un'altra vittoria, che riguarda in realtà non solo i precari, ma tutta la categoria dei docenti, è stata quella sulle ventiquattro ore. Le sconfitte sono state grandi, come quella subita sul Concorso e, soprattutto, sui tagli. Una vittoria

provvisoria, credo dovuta al clima elettorale, è stato che la Legge Aprea si è arenata, una volta arrivata in commissione cultura. Le sconfitte, ripeto, sono state maggiori. Una grande sconfitta da parte nostra e una grande ingiustizia, e la cosa peggiore è che all'esterno è apparsa come una cosa positiva, è stato appunto il Concorso. In quell'occasione molti di noi hanno messo in gioco le proprie vite, rinunciando a partecipare al concorso per una questione di principio, quando ormai era stato bandito e la maggior parte dei docenti si era già iscritta, ma comunque abbiamo perso.

## V. Considerazioni inconcluse

La tesi ha cercato di capire in che modo i processi di resistenza collettiva degli insegnanti precari sono indeboliti all'interno della scuola pubblica italiana e quali sono le possibilità di sintesi nella dialettica sussunzione/resistenza. Il lavoro presente, ha cercato di vedere il fenomeno della resistenza in base al processo di ripristinamento del potere di classe, attraverso l'architettura neoliberale. Il fenomeno della manifestazione della resistenza, dal punto di vista strutturale, è stato analizzato partendo da due questioni.

La prima riguarda i processi di continuità storica dell'accumulazione del capitale. La seconda prende in considerazione lo stretto rapporto tra le categorie di particolarità e generalità. La tesi ha voluto dimostrare che la sfera dell'istruzione non è estranea ai mutamenti economici, i quali le danno in ogni momento storico un tipo di ruolo specifico che va dalla retro alimentazione del mercato del lavoro fino al 1970, alla formazione di una manodopera stazionaria, flessibile, precaria, dovuto alle modifiche nel processo di accumulazione post-1970.

La resistenza contro il capitalismo storico da parte della classe che vive del lavoro, è indebolita nella categoria degli insegnati, dovuta le mediazioni e 'tecnologie' neoliberiste che hanno sbilanciato il rapporto tra capitale e lavoro. I risultati conseguiti nella ricerca provano a rispondere agli obiettivi specifici della tesi.

Partendo dal presupposto delle tre tendenze attuali del capitalismo neoliberale, cioè: a) l'essere un progetto d'ingegneria politico sociale che cerca di ripristinare il potere della classe capitalista transnazionale, combattendo le classi pericolose sia a livello intra che internazionale, b) il mirare alla distruzione delle collettività e c) il rappresentare un attacco teorico nel tentativo di affermazione del pensiero unico e l'abbandono del pensiero critico e filosofico; il progetto neoliberale si materializza nel mondo dell'istruzione attraverso delle politiche che producono determinati effetti di indebolimento della resistenza degli insegnanti precari.

L'indebolimento è causato principalmente dal percorso professionale degli insegnanti precari intervistati, caratterizzato un'incertezza costante data

dall'esperienza nel sistema di graduatoria, che corrisponde a un lungo percorso di precariato, in una specie di corsa che non ha fine, paragonata al supplizio di Tantalò. Inoltre la mobilità e la non continuità didattica sono un forte elemento di perdita di contatto con altri insegnanti, sia precari sia di ruolo, impedendo di creare un gruppo coeso, forme di cooperazione. L'indebolimento è il continuo conflitto con la progettazione della vita professionale perché si vive una perenne precarietà, è la graduatoria, che diventa attraverso il punteggio, lo spazio di competizione sia con sé stessi che con gli altri insegnanti. E' il processo di mercificazione del precariato, che coinvolge vari attori nel processo di circolazione di denaro che riproducono la logica dell'istruzione aperta al privato; il reclutamento di manodopera da parte delle scuole paritarie. Sono i vari corsi di aggiornamento, master, lingue, online, sempre a pagamento, alcune volte addirittura organizzate dai sindacati che dovrebbero tutelare i lavoratori. Gli attori coinvolti in questo specifico caso sono sia istituti privati con riconoscimento del Ministero dell'Istruzione, che Università.

A partire dal riassunto di alcuni punti elencati, è stato possibile nel percorso della stesura della tesi, concludere che il nesso causale tra la costruzione del consenso del progetto neoliberista e la produzione/indebolimento della resistenza nell'ambito della scuola, può essere osservato nell'esistenza di una nuova razionalità e della formazione sociale, a forte proiezione transnazionale, in grado di influenzare l'agenda delle principali istituzioni sovranazionali, e il mondo dell'istruzione.

Si riscontra inoltre, l'esistenza 'dal basso', di alcuni movimenti di resistenza, come per esempio, il Coordinamento dei Precari della Scuola-CIPS, che si muove attraverso gruppi di precari autogestiti. I principali cambiamenti nell'organizzazione del lavoro dei docenti che indeboliscono le azioni collettive dei precari sono: a) la perdita del controllo sul processo del lavoro; b) la produzione di politiche di performatività e di valutazione docente; c) le riforme nell'istruzione che hanno cambiato il lavoro dei precari; d) la riduzione dell'autonomia degli insegnanti precari sul contenuto del lavoro, e) l'autonomia nella gestione dei fondi della scuola e il reclutamento di insegnanti dalla graduatoria di istituto da parte del dirigente scolastico, che intensifica la

gerarchizzazione all'interno della scuola, potenziando la conflittualità tra dirigenti scolastici e precari.

La categoria resistenza, come manifestazione ontologica dell'essere sociale, è un'importante chiave di lettura per la comprensione dei nuovi processi di conflittualità tra capitale e lavoro. Tuttavia, nonostante la resistenza in Italia abbia una lunga tradizione storica di cui le ultime vicende risalgono a meno di cinquant'anni fa, sembra che oggi la percezione che gli insegnanti hanno di essa è esattamente ciò che si può definire una *novità*.



## Allegato – Griglia dell'intervista con gli insegnanti



Università Degli Studi di Napoli Federico II.  
Dipartimento di Sociologia “Gino Germani”.  
Dottorato di Ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale.

---

1. *Potete raccontarmi un po' le vostre biografie: com'è accaduto che siete diventati insegnanti?*
2. *Sabato 1° Settembre 2012 “Il Mattino”: “Maestra Francesca ( nome fittizio) cattedra di Ruolo a 65 anni. Va in pensione l'anno prossimo”. Che ne pensate di questo articolo?*
3. *Com'è il vostro lavoro quotidiano? Come fate ogni anno ad ottenere un incarico d'insegnamento? Cosa il precario può e non può fare nella scuola? Ci sono delle differenze rispetto agli altri insegnanti di ruolo? Ci sono differenze di stipendio? Per raggiungere la scuola ci sono distanze notevoli? Quali sacrifici affrontate?*
4. *“ Mai più graduatorie. Da adesso in avanti avremo vincitori pari ai posti disponibili. Chi non riuscirà a passare, ci riproverà in primavera e poi ogni due anni avrà un'occasione. Non formeremo più nuove graduatorie, cercheremo solo di svuotare quella esistente che tante frustrazioni ha creato". Che ne pensate?*
5. *Definitevi in una parola.*

**DOSSIER DELLE INTERVISTE**  
**SUL QUOTIDIANO DEL LAVORO E SULLE POLITICHE**  
**EDUCAZIONALI**

**Gruppo 1**

- 1) Raccontatemi la vostra biografia: come mai siete diventati insegnanti e non qualcos'altro? Fate un piccolo riassunto ognuna di voi.**

Insegnante 1 : Io ho fatto le scuole medie al conservatorio, così mi sono trovata immessa in questo campo della musica, però non volevo che costituisse il mio lavoro; così, dopo il liceo, mi sono iscritta a Farmacia, ma mi sono sposata molto presto, ho avuto subito un bimba, per cui l'insegnamento è diventato, a questo punto, il percorso più rapido da intraprendere. Così ho iniziato a fare supplenze di educazione musicale; in realtà le facevo da quando non avevo ancora il titolo completo, perché allora era possibile, in questo caso, fare domanda per la messa a disposizione, e venivi chiamata. Quindi sono una di quelle precarie proprio "storicissime", per un errore mi trovo nella prima fascia della graduatoria ad esaurimento, perché, quando ero incinta, si esaurirono le graduatorie di educazione musicale ed io, che ero in tutt'altre faccende affaccendata, non ne ero al corrente. Allora c'era una legge sui precari, per la quale chi aveva ottenuto l'incarico in una scuola l'anno precedente doveva essere riconfermato per quello successivo; io, però, non avevo fatto domanda per le graduatorie ad esaurimento, così, quando andai a scegliere, mi dissero che non potevo usufruirne. Avrei potuto anche fare ricorso ma, pensando che dovevo dedicarmi alla bambina, sapendo che le graduatorie di educazione musicale si esaurivano ogni anno, pensai che andava bene così. Invece da allora le graduatorie non si sono mai più esaurite, quindi sono rimasta in questa fascia e, anche se ho vinto il concorso per la cattedra, non mi trovo in una posizione che mi permette ottenerla. Per cui sto continuando a fare le supplenze, per fortuna annuali, da un anno a questa parte, infatti avevo iniziato con quelle temporanee.

Insegnante 2 (F): Io sono un'insegnante di educazione fisica.

Insegnante 2: E' una disciplina che ho sempre amato da ragazza. Attualmente sto facendo sostegno, perché successivamente mi sono abilitata per poter insegnare ai ragazzi diversamente abili. Finito il liceo classico, ho preso il diploma universitario presso l'Istituto Superiore di Educazione Fisica, qui a Napoli. Mi è sempre piaciuto insegnare, ma non mi sono subito orientata verso il mondo della scuola, preferivo lavorare nei centri sportivi, portare i ragazzi a fare danza e ginnastica artistica durante il pomeriggio. **Ritenevo che la scuola non avesse le strutture necessarie per permettermi di insegnare l'educazione;** poi mi sono ritrovata ad insegnare in una scuola paritaria religiosa e ho capito che, con impegno e serietà, si riesce a lavorare bene anche nella scuola. Per cui abbiamo organizzato diverse gare, spettacoli teatrali ecc. Però nelle scuole paritarie, **nelle graduatorie, il punteggio valeva la metà, per cui, invece di 12 punti, ne guadagnavo 6.** Inoltre non lavoravo molto, perché coprivo più che altro le assenze per gravidanza o malattia. Mi sono abilitata per le scuole medie e superiori nel concorso bandito nel '90 e terminato nel '93 (mettere parte su funzionamento del punteggio) Non arrivai molto preparata a quel concorso perché in quel periodo studiavo anche biologia, dato che mio padre voleva che lavorassi nel suo laboratorio di analisi. Quando è nata la mia prima figlia ho lasciato la Facoltà di Biologia, dopo circa dodici esami, e ho preferito fare un lavoro che mi consentisse una certa interazione e dove c'è più gratificazione, rispetto ad un lavoro asettico in cui avrei avuto a che fare con degli apparecchi. Nella vita bisogna fare delle scelte. Ho proseguito in questo settore e, nel '99, mi sono iscritta ad corso di specializzazione polivalente, per lavorare con gli alunni diversamente abili. E' stata l'altra mia grande passione, infatti avevo sempre fatto volontariato; anche insegnando ginnastica, o aiutandoli nei compiti, a dei ragazzi a rischio della mia città. Mi sono iscritta al concorso pensando che non l'avrei mai superato, dato che era abbastanza blindato, invece mi telefonarono dicendomi che, se avessi rinunciato, avrei dovuto avvisare in anticipo. Frequentai questo corso e mi abilitai in Educazione Polivalente. Per cui, da allora, fui chiamata ad insegnare, per la prima volta, nella scuola pubblica. **Dal 2000 sono precaria annuale,** nel senso che ho un contratto che inizia a ottobre e termina a fine giugno; non ho più lavorato con l'educazione fisica, ma per fare compresenze in classe come

docente di sostegno, facendo da ponte tra gli alunni diversamente abili e le varie attività che si fanno nella classe.

*Ti piacerebbe tornare ad insegnare l'educazione fisica?*

Insegnante 2: Sì, mi piacerebbe, ma quello che faccio mi dà comunque molta gratificazione. Un anno ho seguito un progetto di orientamento per una mia alunna delle scuole medie che doveva andare in un istituto d'arte, l'anno seguente io avrei potuto insegnare in questo istituto e continuare a seguire questa mia alunna alla quale mi ero affezionata e con cui avevo ottenuto molti risultati positivi. Da allora ho iniziato ad insegnare alle superiori per cinque anni. Ho separato, così facendo, il punteggio; nel senso che, ogni anno, ottengo dodici punti alle medie e dodici punti alle superiori. **C'è stato un anno in cui avrei potuto far passare metà del punteggio dalle medie alle superiori, o viceversa, ma non ci riuscii perché chiesi aiuto al sindacato per compilare la domanda, e loro me la fecero compilare in maniera sbagliata.** (n sindacato e punteggio) Se, cinque anni fa, fossi riuscita a far passare questi punti, adesso sarei di ruolo nella scuola media, all'interno della classe di concorso AD00, ossia quella del sostegno alle scuole medie. Nella graduatoria ad esaurimento di supplenza della scuola media è più facile entrare rispetto a quella delle scuole superiori, perché ci sono meno posti. Sono ritornata, poi, alle medie, perché ho capito che dovevo ritornare lì.

Insegnante 3 (F): Tutta la famiglia di mio padre è composta da insegnanti, ho anche uno zio preside. Quindi l'insegnamento mi scorre proprio nelle vene. Avevo da scegliere tra due materie in cui andavo benissimo, Matematica e Lettere, e decisi di studiare Lettere. Dopo l'università, il concorso era stato già fatto, quindi ho deciso di partire, dopo un anno in cui ho fatto altri due lavori, e sono andata a Parma per conseguire la specializzazione SSIS, per le medie e le superiori; poi sono scesa a Roma, ho insegnato Lettere alle medie, e intanto ho studiato per prendere la specializzazione nel sostegno. Sono scesa giù a Napoli, quindi sono tornata a casa, ed è stata una scelta sbagliata, perché a Roma sarei entrata di ruolo. Così ho perso il ruolo per parecchi anni. A Napoli ho insegnato ancora Lettere. Poi fecero un taglio e misero la coda, così fui chiamata per una supplenza a Parma, dato che avevo messo in coda anche Parma e Roma. Il CSA di Napoli ritarda sempre, mentre a Parma già il primo settembre avevano fatto scorrere le graduatorie ed avevano chiamato anche le

code. Andai in provincia di Parma, precisamente a Fidenza, dove avevano fatto dei tagli a Lettere, per cui scelsi il sostegno, e fu il mio primo anno come docente di sostegno. Scesi di nuovo giù, perché fui chiamata anche a Napoli, e continuai a fare sostegno qui per altri due anni, sempre come precaria, e quest'anno, invece, ho scelto la cattedra, e sono ritornata ad insegnare Lettere. Dunque ho insegnato quattro anni Lettere, tre sul sostegno, e un altro anno Lettere; quindi **sono precaria da otto anni**. Quest'anno per diciassette posizioni non sono entrata di ruolo, e le nostre sorti non le conosciamo perché il ministro vuole fare un altro concorso, anche se ha detto che la graduatoria ad esaurimento dove sono inserita, io sono abilitata con la SSIS, rimarrà in vita.

Insegnante 4: Io ho avuto sempre due passioni nella mia vita, il turismo e le lingue, così ho studiato proprio Lingue, ma ho fatto anche dei lavori saltuari che mi dessero la possibilità di studiare. Negli ultimi anni di università ho iniziato a lavorare sempre più spesso finché, una volta finiti gli esami, non mi sono dedicata quasi esclusivamente al turismo. Ho lavorato con un tour in Campania che partiva in tutte le stagioni, anche in pieno inverno e anche se c'erano pochi turisti. Non avevo neanche il sabato libero, perché il tour partiva proprio il sabato pomeriggio. Dopodiché ho lavorato sulle navi da crociera; come hostess congressuale e, per sei mesi, in un'agenzia di viaggi, ma senza retribuzione, essendo interessata a vedere il lavoro che stava dietro la sua organizzazione, il cosiddetto "back office". Si tratta di lavori che ho fatto sempre con estrema passione, magari anche troppa, perché mi hanno permesso di viaggiare, di conoscere persone di diverse lingue, etnie, culture. E' stato così finché l'ho fatto, ma ad un certo punto questo lavoro non ha suscitato più il mio interesse, né lo suscita più adesso. Pensa che, quando vedo un pullman turistico con una guida che accompagna i passeggeri, mi viene come un senso di nausea. Ero sempre in mezzo alla gente ma, specie durante le feste, in fin dei conti, ero sola. Decisi che volevo cambiare vita. L'altra cosa che aveva da sempre suscitato i miei interessi erano, come dicevo, le lingue e l'insegnamento, specialmente dell'inglese, la lingua per cui ero più portata. Intanto però, lavorando, non mi ero ancora laureata, perché una volta finiti gli esami il lavoro aveva assorbito interamente il mio tempo, e non avevo potuto scrivere la tesi. Così mi sono rimessa a studiare, ho scritto la tesi e mi sono laureata ma, concludendo definitivamente i miei studi nel 2000, non ho potuto partecipare

all'ultimo concorso disponibile, che era stato bandito proprio in quell'anno. Poi ho saputo che l'università metteva a disposizione dei corsi che davano la possibilità di insegnare, pur senza svolgere il concorso, così li ho frequentati. I corsi sono durati due anni, ma io ho sempre continuato a lavorare, con tutta la mole di impegni che questo comportava e che voi [ si rivolge alle colleghe] potete ben comprendere, avendo frequentato gli stessi corsi. Dopo aver lavorato, il pomeriggio andavo all'università a seguire, per rispettare l'obbligo di frequenza. Finalmente sono riuscita ad abilitarmi e ho cominciato a lavorare, insegnando a Napoli, senza avere la necessità di spostarmi, magari per andare a lavorare al Nord, perché ero abilitata nel sostegno, ad insegnare ai ragazzi con disabilità fisiche o psicologiche. Così, dal 2005, dunque da sette anni, è iniziata la mia vita da precaria.

Insegnante 5: Io ho fatto un percorso un po' diverso. Vengo da una famiglia di insegnanti: mia madre, mia zia, mia nonna, hanno lavorato come insegnanti, in settori diversi, quindi questa era l'idea che avevo anch'io fin da bambina. Ho fatto un percorso diverso nel senso che ho seguito l'iter scolastico normale e contemporaneamente, dalla terza elementare, per hobby, ho cominciato a studiare pianoforte. In terza media mi è stato proposto di iscrivermi al conservatorio, per studiare composizione organistica e così, ciò che inizialmente era per me un hobby, è diventata la mia passione e poi il mio pane quotidiano, perché se sono abilitata in musica lo devo proprio a questo. Così ho seguito sempre questi due percorsi diversi: l'università e il conservatorio; quindi mi sono anche laureata, con estremo ritardo, in Lettere Moderne. Ho comunque sempre conservato l'idea di insegnare; nello stesso tempo, ho fatto diversi lavoretti saltuari, secondo quello che mi capitava, come la cassiera in un impianto sciistico. Tra questi, mi sono capitate anche esperienze molto belle: una volta, al conservatorio, anche se per poco tempo, mi è capitato di fare il rilegatore di materiale bibliografico, cioè di dover rilegare testi musicali antichi. Una volta concluso il conservatorio avrei già potuto insegnare, ma dovevo spostarmi in un'altra provincia e, all'epoca, non avevo nozione della provincia in cui avrei potuto insegnare musica; dopo ho saputo che, trasferendomi a Varese, a quest'ora sarei di ruolo, ma allora mi si diceva che trovare lavoro con l'educazione musicale era molto difficile e, in periodi di continui cambiamenti, reperire le informazioni necessarie diventa molto arduo. Quindi ho concluso la

laurea in Lettere e, nel frattempo, sono cominciati questi corsi abilitanti, i Sixty. Io mi sono dovuta iscrivere, perché altrimenti non sarei stata chiamata per fare supplenze, neanche facendo domanda per l'insegnamento. Quindi sono riuscita a vincere questo concorso-corso, abilitandomi proprio per insegnare musica, per le medie e le superiori, e per il sostegno. Ho avuto la prima supplenza il 15 gennaio 2008, **quindi sono cinque anni che sono precaria** e da allora ho insegnato a volte sul sostegno, altre sulla materia. Diciamo che l'idea che avevo da bambina mi piace tantissimo, anche e forse di più con gli alunni. Infatti io ho fatto molto sostegno, dato che la materia che insegno è molto bistrattata: alle superiori non esiste più, mentre alle medie si fanno soltanto due ore a settimana; nonostante il fatto che abbiamo una tradizione musicale che tutto il mondo ci invidia, qui in Italia. Purtroppo la nostra cultura musicale è più che altro qualcosa di personale, è dovuta alla nostra passione piuttosto che ad una volontà politica. Stare vicina ai bambini che hanno degli handicap, che hanno dei problemi, mi piace, quindi posso dire che l'idea di bambina, quella di insegnare, che mi ha trasmesso la famiglia, è qualcosa che effettivamente voglio fare, speriamo di riuscirci anche in maniera stabile.

Insegnante 6: Io ho un percorso simile al suo [insegnante 5] perché dopo aver studiato musica contemporaneamente, al liceo classico e al conservatorio, all'università ho studiato Arte, Musica e Spettacolo poi, quando ho finito gli studi, ho cominciato a lavorare subito a scuola, senza l'abilitazione, in provincia di Milano. Sono stata un anno in provincia di Milano, cinque anni in provincia di Varese; nel frattempo mi sono abilitata, perché, appunto, sono uscite queste Sixty, che sono delle scuole di abilitazione per insegnamento secondario, quindi mi sono abilitata sia per le medie che per le superiori

*Pagando?*

Insegnante 6: Beh sì, paghi le tasse universitarie ...

Insegnante 5: C'è prima la prova per entrare, poi c'è la graduatoria e poi cominci due anni di corso.

Insegnante 6: Dopo essermi abilitata ho cominciato ad essere nominata stabilmente dal Provveditorato; prima ricevevo la convocazione dalle scuole, mentre adesso, pur essendo precaria, comunque ricevo ogni anno la nomina da settembre a giugno.

Insegnante 4: Quando va bene, quest'anno da ottobre.

Insegnante 6: Adesso sto lavorando anch'io, non come insegnante di musica, che dovrebbe essere la mia materia, ma con i ragazzi disabili ...

*Ha insegnato anche musica da queste parti?*

Insegnante 6: Qualche anno ci capita magari una supplenza in musica, ma è raro, perché i posti di musica sono pochi, mentre i posti di sostegno sono proprio tanti, quindi ogni anno si riesce a lavorare, ma sempre come precari, con un contratto a tempo determinato, **che finisce a giugno**.

Insegnante 4: Il contratto finisce il 30 giugno, quindi a luglio e agosto c'è la disoccupazione, poi a settembre..

Insegnante 6: Ti licenziano proprio.

Insegnante 5: No, no. La dicitura è "termine contratto". La sostanza cambia, perché se indichiamo "licenziamento", significa che siamo stati licenziati dal dirigente per qualsiasi motivo, magari anche prima del termine contratto, anche se questo non è vero.

Immagino la vacanza di chi non sa cosa succede il prossimo anno. Penso per voi la vacanza sia un incubo.

Insegnante 5: Sì.

**2) Sabato 1 settembre 2012, Il Mattino pubblica un articolo dicendo: “Maestra Carmela, cattedra di ruolo a 65 anni, andrà in pensione l'anno prossimo”. Cosa ne pensate?**

Insegnante 2: Penso che la maestra Francesca, come Stefania, cioè io, ha fatto degli sbagli durante il suo percorso. Per esempio, forse non aveva studiato molto per un concorso. Da una parte il nostro lavoro è una giostra, perché ministro che sale legge che fa, e ogni tre anni per noi è cambiato tutto; dall'altra **dobbiamo anche assumerci le nostre responsabilità, perché se magari fossi riuscita a trasferire i miei punti da un graduatoria all'altra, se magari avessi fatto prima il concorso, invece di studiare biologia mentre insegnavo educazione fisica ...** Certo non è sola colpa nostra, perché, come dicevo, le regole sono cambiate ogni tre anni, ad ogni cambio di ministro. Ad esempio, io ho fatto il concorso, mentre la mia collega ha fatto le scuole di abilitazione SSIS, che sono uscite dopo; così io sono stata superata da cinquecento persone, perché allora si era detto che, chi si era già abilitato



tramite il concorso, non poteva partecipare alle scuole di specializzazione, e loro hanno preso effettivamente 40 punti.

**Insegnante 3: Io sono del parere che non è solo una questione di fare scelte sbagliate, ma penso che sia andato avanti anche chi era più furbo.**

Insegnante 2: Esatto.

**Insegnante 3: La mia non furbizia è stata quella di scendere da Roma, perché lì sarei già di ruolo. Tanta gente è furba, quindi io non colpevolizzo chi magari ha studiato di meno per il concorso. E' anche questione di quale provincia scegli: questa, per esempio, è affollatissima. Io ho parenti che, nel Veneto, sono già entrati di ruolo, con la metà del mio punteggio. Quindi, chi è furbo diventa di ruolo in una provincia e poi se ne torna. Si è cercato di blindare questa cosa allungando il passaggio per poter chiedere il trasferimento da due a cinque anni, ma con i loro escamotage le persone furbe riescono comunque a prendere il posto altrove e poi a tornare, senza lavorare neanche per un giorno fuori.**

Insegnante 1: Io sono d'accordo col fatto che ci entra in ruolo così tardi abbia sbagliato qualcosa, perché i miei colleghi che si sono diplomati il mio stesso anno ora sono quasi tutti di ruolo. I miei colleghi che non hanno insegnato hanno preferito fare prima altri lavori, come l'attività concertistica, e hanno pensato dopo all'insegnamento. Per quanto riguarda me, però, è stato un errore: se quell'anno non avessi commesso quella leggerezza, adesso sarei di ruolo dal lontano 1987/88. **Inoltre allora non volli neanche provvedere, come avrei potuto, a fare ricorso. Allo stesso concorso del '90 mi sarei potuta piazzare con un punteggio migliore; ma avevo due figli alle spalle e, in più, studiavo Farmacia. Comunque, oltre a questi furbi che prendono il posto fuori e poi tornano, c'è anche questo abuso delle 104, ossia della legge sulla disabilità personale, che da la precedenza agli appartenenti di qualsiasi fascia, quando ne hanno diritto.**

Insegnante 3: Questo problema delle 104 fasulle, però, è esclusivamente napoletano; a Parma non era così, soltanto una mia collega si avvaleva della 104. Qua ce n'è un elenco che non finisce mai, ma ci troviamo in una città di disabili?

Insegnante 2: Devo dire la verità, alcuni hanno davvero dei problemi, d'altra parte noi precari ormai abbiamo anche una certa età, quindi tra tumori, ci sono diverse malattie ... Certo una percentuale di furbi c'è.

**Insegnante 1: Alcuni hanno davvero dei problemi di salute, ma molte 104 sono fasulle.**

Insegnante 3: Io penso che ci dovrebbe essere una sorta di “imbuto”, in modo che uno sappia che c'è un determinato numero di persone che vanno in pensione e, di conseguenza, un certo numero di posti per chi vuole insegnare.

Così, quando uno studente [si](#) iscrive all'università per insegnare, si farà come si è fatto alla SSIS, cioè una sorta di tirocinio dove quello studente potrà lavorare nella classe in cui prenderà il posto del collega più anziano, quando quest'ultimo andrà in pensione. Il sistema della SSIS funzionava. Non era, però, un sistema a numero chiuso, come quello che viene adottato, ad esempio, in Francia, dove nelle università c'è un numero di posti disponibile pari ai posti liberi per insegnare. In queste realtà, comunque, anche la preselezione avviene in modo diverso e non ci sono test di logica come quelli che ora vuole farci fare il ministro, che non servono proprio a niente, perché non è lì che si vede il bravo insegnante.

Insegnante 5 e 6: E' un incubo.

Insegnante 4: Poverina.

**Insegnante 5: E' l'incubo nostro. Almeno per me, personalmente, lo è. Io infatti, quando entro in una scuola, chiedo sempre ai miei colleghi di ruolo quanti anni hanno lavorato prima di diventarlo. Ovviamente è un fatto che crea ansia, perché ogni anno non sai se sarai chiamata, specialmente nei momenti di crisi. Il primo anno ho lavorato tranquillamente da settembre a giugno; invece, il secondo anno, anche se poi mi sono resa conto di essere stata fortunatissima, ho lavorato a Sant'Antimo da settembre a giugno per due ore a settimana, con uno stipendio di 180 euro al mese, perché erano gli anni di crisi. Nel mentre, ho accettato altre piccole cose . L'anno seguente, per tutto l'anno, ho lavorato per due mesi e mezzo, poi l'anno successivo è andata meglio. Ma ciò ti crea un ansia nella tua vita quotidiana che poi diventa la tua ragione di vita. Nel senso che io non so mai, in estate, cosa succederà dopo, quindi quando guadagno qualcosa tendo sempre a spendere poco ...**

Insegnante 4 [ ridendo ]: fa la formica!

Insegnante 5 [ ridendo]: Faccio la formica e metto da parte, perché magari in seguito non lavorerò. L'anno scorso è stato il primo anno in cui ho avuto diritto alla disoccupazione ordinaria. L'anno delle due ore, invece, sai perché non me l'hanno data? Questo l'impiegata dell'INPS, gentilissima, ebbe quasi vergogna di dirmelo. Non ho ricevuto la disoccupazione perché non avevo i requisiti economici, cioè non avevo guadagnato abbastanza ...

Insegnante 4: Per poter maturare la disoccupazione nei mesi estivi, quando non si ha il lavoro.

Insegnante 5: Quindi si ha quest'ansia per cui se non guadagni non spendi, perché non sai quando potrai ricominciare a lavorare, se ad ottobre, a novembre ... spero sempre che sia il prima possibile.

Insegnante 6 : C'è anche un'altra condizione. Ogni anno siamo nominati dal provveditore ex novo, cioè non c'è alcuna continuità con la scuola dove abbiamo precedentemente lavorato; quindi, l'anno prossimo, potrei anche trovarmi in un'altra scuola, e questo penso comporti un disagio soprattutto per i ragazzini. Inoltre noi siamo di sostegno.

Insegnante 4: Ancora peggio!

Insegnante 6: Ma anche se si pensa ad un insegnante di italiano che, dopo aver insegnato nella stessa scuola per un anno, è costretta a cambiare scuola; così i ragazzini perdono l'insegnante che hanno avuto per un anno intero.

Insegnante 4: Cambiare ogni anno diventa difficile, sia per il docente che insegna la materia e che ha una determinata classe, la quale alla media ha molte ore di insegnamento, sia per i ragazzi, che hanno seguito un certo metodo, un determinato percorso e ora sono costretti a cambiare; specie in una fase così delicata come quella delle scuole medie, in cui i ragazzi passano dagli undici ai quattordici anni, crescendo anche a livello culturale: quello che dovrebbe essere il momento più delicato diventa, didatticamente, il peggiore. Questo è tanto più grave per i ragazzi che hanno problemi psichici o problemi fisici, ritardi nell'apprendimento ecc. Per loro veramente l'insegnante di sostegno, nello specifico noi, diventa un punto di riferimento.

Insegnante 6 : Io e lei [ insegnante 2] l'anno scorso non siamo state qua, quindi abbiamo dovuto lasciare gli alunni che avevamo.

Insegnante 5: Non solo, l'anno scorso ho preso una supplenza dal 26 settembre fino alla chiamata del Provveditorato, in un'altra scuola; ma a me è capitato anche di lavorare, durante un anno scolastico, tra varie supplenze e "supplenzine", in sette scuole. **Nelle scuole più difficili, questo ricambio di professori copre dall' 80% al 90% del corpo docente; pensa che in una scuola dove ho insegnato, l'unico docente che i ragazzi avevano da tre anni era proprio quello di Educazione Musicale: avevano cambiato anche due o tre volte gli stessi insegnanti in un anno.**

Insegnante 4: Da un punto di vista logistico, pratico, nel momento in cui si va a scegliere la scuola- che è un altro punto interrogativo, perché è il Provveditorato a decidere in quale determinato giorno tutti gli insegnanti precari possono andare a scegliere la scuola dove insegnare- non è così semplice. Perché tu scegli in base al tuo punteggio, alla tua posizione e se tu sei collocato al cinquecentesimo posto, puoi fare ben pochi calcoli: gli altri possono scegliere le scuole migliori, mentre a te restano situazioni ben più difficili, o i posti più lontani o più rischiosi. Quindi non scegli, ma puoi solo accettare ciò che è rimasto. Quest'anno, per la prima volta in sette anni, mi è capitato di essere la quarta o la quinta, così ho scelto una sede molto vicino casa, che posso raggiungere in 10/15 minuti a piedi, senza dover fare le relative spese. Questa è già una grande fortuna. Un altro fattore che ha influenzato la mia scelta, è stato che, da qualche tempo, la scuola Casanova è stata accorpata alla Costantinopoli, formando un unico istituto comprensivo. Conoscevo gran parte delle colleghe, con cui mi ero trovata bene, e ho potuto fare una scelta facile, oculata. Un colpo di fortuna ogni tanto può pure capitare e noi lo accettiamo volentieri. Noto con piacere che anche la platea scolastica, cioè gli alunni, i ragazzi, per quanto alcuni possano essere molto vivaci ed altri abbastanza difficili, costituiscono un contesto abbastanza accettabile. **L'anno scorso ho insegnato in una scuola che aveva il più alto tasso di dispersione scolastica dell'intera Campania!**

*Dov'è? A Scampia?*

Insegnante 4 : No, a piazza Mazzini, la Schipa, verso il corso Vittorio Emanuele, quindi in una zona piuttosto centrale. Capisci la situazione? Ci sono ragazzi che non vengono a scuola, perché non hanno voglia e magari non sono seguiti dalle famiglie; quindi, è un combattimento continuo solo per

convincere i ragazzi, ma anche le famiglie, che devono andare a scuola. Immagina le condizioni in cui i ragazzi vengono a scuola: non sono scolarizzati, non sanno seguire le regole, non vogliono stare seduti ecc ... Come fai a mantenere seduti, nell'arco di quattro o cinque ore, dei ragazzi che sono abituati a stare tutto il giorno per strada, senza nessuno che li controlli, in primis i genitori? Immagina il livello culturale, sociale, economico di queste persone ... [allarga le braccia].

Insegnante 6: La cosa strana, adesso che mi ci fai pensare, è che io mi sono trovata anche meglio a lavorare in scuole di periferia ...

Insegnante 4: Insegnare in scuole di periferia o di provincia è diverso da insegnare in scuole del centro di Napoli.

Insegnante 6: Questa cosa è capitata anche a me, quando insegnavo a Milano. In centro mi è capitato di insegnare in una scuola che aveva uno dei più alti livelli di dispersione scolastica; invece, in una scuola di un quartiere fra i più degradati di Milano, il famoso Quarto Oggiaro, analogo a Scampia, abitato da molti extracomunitari, le scuole funzionavano bene. E' la stessa cosa che mi dicono di Scampia, dove c'è la Levi, che è una delle scuole che funzionano meglio in Campania.

- 3) Com'è il vostro lavoro quotidiano nella scuola? Cosa fate ogni anno per ottenere un posto per l'insegnamento? Cosa può o non può fare il precario nella scuola? Ci sono delle differenze rispetto agli insegnanti di ruolo, per esempio nello stipendio? Quali sacrifici affrontate? Per esempio, ci sono distanze notevoli per raggiungere la scuola dove insegnate? Potete scegliere alcune di queste domande nel rispondere.**

Insegnante 1: Per quanto riguarda le distanze, io sono sempre riuscita ad insegnare in zona. Per quanto riguarda, invece, le differenze di stipendio prima di tutto, noi veniamo pagate fino al 30 giugno, e adesso ci hanno tolto anche le ferie maturate non godute.

Insegnante 3: Ma questa è una cosa che riguarda solo il precariato ...

Insegnante 1: No, non riguarda solo i precari.

Insegnante 3: Iniziamo sempre a lavorare ad ottobre, perché il CSA di Napoli, che è sempre un'eccezione in tutta Italia, ci convoca sempre a fine settembre ...

Insegnante 1: Brava, infatti io non ho ancora ottenuto l'incarico, adesso sto lavorando con una supplenza temporanea data dalla scuola. Non so cosa potrebbe accadere dopo: potrei ricevere io l'incarico, come potrebbe subentrare un collega che ha una posizione migliore della mia in graduatoria. Questi continui cambiamenti sono didatticamente molto deleteri per i ragazzi, che già hanno conosciuto un insegnante che se ne è andato perché ha ricevuto la nomina in un'altra scuola.

Insegnante 3: Io, l'11 settembre, ho ottenuto un incarico un paio di giorni prima dell'inizio dell'anno scolastico, presso una scuola di Fuorigrotta, a causa di una maternità. **Per me era lontanissima, infatti, complessivamente, impiegavo tre ore per andare e tornare. Sono stata chiamata dalle graduatorie d'istituto, che servono per sostituire i docenti di quella determinata scuola che, per un motivo o per un altro, devono assentarsi.** Sono stata con loro venticinque giorni, quindi ho interrogato, li ho impostati, avendo con loro un rapporto meraviglioso. Dopodiché mi è convenuto accettare una convocazione, perché gli incarichi delle graduatorie d'istituto sono a fine avente diritto, mentre quelli annuali scadono il 30 giugno.

**Insegnante 2: Nelle supplenze temporanee, di cui sei incaricato dalle graduatorie d'istituto, non sei tutelato sulle malattie, perché ti è concesso solo un mese di malattia con il 50% dello stipendio; mentre con l'incarico offerto dal Consiglio Scolastico Regionale, ossia dall'ex Provveditorato ed ex CSA, hai diritto, nell'ambito di un triennio, a tre mesi di malattia, ma dopo il primo mese scatta il 50%, Com'è capitato a me, quando ho avuto un incidente ed ho dovuto restituire parte dei soldi che avevo ricevuto in busta paga. Un'altra differenza sussiste, rispetto ai docenti a tempo indeterminato, per quanto riguarda i giorni di permesso: un docente a tempo indeterminato ha diritto a sei giorni di ferie e tre giorni di permesso retribuito, mentre nell'ultimo contratto del 2004 questi diritti a noi precari non sono riconosciuti, abbiamo diritto soltanto a dei giorni di permesso, ma non retribuito.**

*Che differenze ci sono tra gli insegnanti precari e quelli di ruolo all'interno della scuola?*

Insegnante 2: Dipende dalla scuola. A volte ci sono, altre volte no.

**Insegnante 1 : In generale, la differenza sta proprio nel dover cambiare sempre scuola.** Entrando a scuola come ultimi **arrivati siamo anche l'ultima ruota del carro**, di conseguenza non possiamo imporci sull'assegnazione delle classi, sulla scelta degli orari ecc. In questa scuola non tanto, ma, in un contesto più grande, dove ci sono tanti insegnanti, **a noi precari capitano sempre le classi peggiori.**

Insegnante 2: Dipende pure molto dal preside. Ci sono anche dei presidi intelligenti, che coprono prima di tutto le classi peggiori. Sei anche tu che devi farti conoscere, perché i dirigenti non possono sapere se sei una persona ligia al dovere, **dato che ci sono molti colleghi assenteisti o ritardatari.** In una scuola, appena entrata, la preside mi accolse dicendo: “ Guarda che io sono una che fa piangere gli insegnanti!”.

**Insegnante 1: Evidentemente mi sono capitati sempre i presidi peggiori.**

Insegnante 6: Nello stipendio sì, ci sono delle differenze.

Insegnante 5: Sì, penso anche nei diritti.

Insegnante 5: Le malattie, queste cose così ... Noi rientriamo in due graduatorie, gli abilitati rientrano in quelle del Provveditorato, poi ci sono quelle dei presidi. Quando, per esempio, c'è una professoressa incinta è il preside a chiamarti, non il Provveditorato; quindi si hanno delle diverse garanzie e dei diritti diversi tra questi due tipologie di supplenza. Quella che ti assegna il Provveditorato ti consente di avere una stabilità maggiore, per quell'anno scolastico. Per quanto riguarda la precarietà ...

Insegnante 4: Questo perché la supplenza che ti assegna un preside è la scuola stessa a pagarla, mentre l'incarico offertoci dal Provveditorato ci viene pagato dal Tesoro, come sono pagati gli insegnanti di ruolo.

Insegnante 6: Inoltre ci sono precari di diverse tipologie. C'è quello abilitato, come noi, che in realtà aspetta il ruolo ...

Insegnante 5: Eh, speriamo ...

Insegnante 6: Poi ci sono i precari che non hanno ancora conseguito l'abilitazione e sono proprio coloro i quali stanno nella situazione peggiore perché, pur essendo laureati e specializzati, non avendo l'abilitazione, rientrano nella graduatoria in cui è il preside a chiamarti e sono spesso pagati in ritardo, a

causa di inadempienze della scuola. Per quanto riguarda lo stipendio ci sono delle differenze.

Insegnante 4: Noi non maturiamo l'anzianità perché, pur insegnando ogni anno, non siamo di ruolo, per cui non abbiamo diritto agli scatti stipendiali.

**Insegnante 5: Penso che per i primi tempi, un anno o due, la precarietà serva; questo perché, quando cambi più scuole, soprattutto se sei nel sostegno o in compresenza, impari tanto, osservando tanti tipi di ragazzi, docenti diversi, il modo in cui affrontano giornalmente la gestione della classe. Ma fino ad un certo punto!**

*Che rapporto avete con gli insegnanti di ruolo?*

Insegnante 6: Per la verità io mi sono sempre trovata bene.

Insegnante 4: Neanche io ho mai incontrato problemi con gli insegnanti di ruolo, anzi. Spesso gli altri insegnanti non sempre sanno che tu non sei di ruolo, né sono interessati a chiederlo.

**Insegnante 6 : Ora che mi ricordo, gli insegnanti di ruolo hanno effettivamente avuto delle pecche. Qui a Napoli, ho visto che c'è stata una grande partecipazione alla manifestazione a favore dei precari, mentre quando insegnavo a Milano, e a Varese, i docenti di ruolo non se ne fregavano proprio, non firmavano neanche le petizioni, non ci sostenevano per niente. Per il resto, nei rapporti tra noi non ci sono particolari problematiche.**

Insegnante 5: I docenti di ruolo, per me, costituiscono una fonte di informazioni, perché sono abituati a quella platea, a quella utenza, e sanno prendere molto meglio i ragazzi. Richiamare un ragazzo che non segue le regole è diverso al centro di Napoli che altrove e i docenti di ruolo, che lavorano a scuola da tredici o quattordici anni, conoscono la famiglia, i genitori, sono quindi dei fari che ti aiutano ad orientarti. Forse noi siamo più duttili, cambiando sempre scuola e alunni.

Cosa vi offre lo Stato in termini di formazione di base, comportamenti, disponibilità? Che cosa lo Stato chiede a voi?

Insegnante 6: Beh, a noi chiede più ore ...

Insegnante 4: Quello che ha lanciato questo governo, sempre ovviamente per risparmiare, è che l'orario di lavoro passi da 18 a 24 ore ...

Sia per voi che per i precari?



Insegnante 4: Sì, il problema è che le 18 ore sono quelle che l'insegnante deve passare in classe, poi ci sono le altre attività, come l'ora di ricevimento, gli incontri scuola-famiglia, la compilazione del registro, l'ora di disponibilità, la preparazione dei compiti. Tutte queste sono ore di lavoro e il ministro Profumo ha proposto di aumentare ancora l'orario.

Insegnante 6: Senza aumentare lo stipendio.

Insegnante 4: Penso ci saranno stati, in passato, dei motivi per cui i legislatori hanno deciso che quello era l'orario massimo; già adesso, lavorando dalle otto di mattina alle due del pomeriggio, i ragazzi fanno già fatica a mantenere la concentrazione, ma anche l'insegnante, è un problema di necessità cerebrale. Venti o venticinque alunni come fai a mantenerli? Vorrei proprio vedere il ministro cosa sarebbe in grado di fare.

Insegnante 6: Queste ore in più sono finalizzate a togliere 6000 cattedre, proprio nel contesto in cui viene bandito questo concorso. Io sono stata in scuole in cui non c'erano i soldi per pagare la carta igienica, il sapone del bagno, in cui c'erano computer vecchissimi. Quindi, a livello qualitativo, non c'è nulla che lo Stato stia facendo, soltanto ci chiede di lavorare di più, senza aumentarci lo stipendio, magari di cinque o di dieci euro.

Insegnante 4: Inoltre vengono offerti 15 giorni in più di ferie, ma fatti quando? Quando la scuola è chiusa?

Insegnante 5: Le ferie puoi chiederle solo se trovi un collega che ti sostituisca per quindici giorni; a noi precari non importa perché, venendo licenziati il 30 giugno, le ferie che noi accumulavamo ci venivano pagate fino ad un certo momento. Adesso, il ministro ha deciso che non c'è le vuole pagare proprio più, quindi noi dobbiamo fare sei ore in più, senza aumento di stipendio, senza poter usufruire delle ferie, in pratica gratis. Non solo, ma lo stato ci chiede di essere molto preparati. Allora, io poter insegnare in una classe ho fatto, oltre all'iter normale, considerando solo il percorso dalle elementari al conservatorio, la prima Sixty, che per me consisteva in quattro esami più la prova finale, la seconda Sixty, con quindici esami più due prove finali, quella per il sostegno con quindici esami più quelli finali, più l'esperienza maturata in classe. Cos'altro dovrei fare per essere preparata?

Insegnante 4: Abbiamo fatto master, corsi di perfezionamento ecc.

Insegnante 5: Quindi lo Stato mi chiede che, dato che abbiamo a che fare con adolescenti, prima di andare in una classe per prendere questo stipendio “eccezionale” ,devo essere molto preparata e, come se non bastasse, mi costringe addirittura a partecipare a un altro concorso.

Insegnante 6: Però questo è un concorso destinato agli abilitati, è questo il paradosso.

- 4) **“Mai più graduatorie, da adesso in avanti avremo vincitori pari ai posti disponibili, chi non riuscirà a passare ci riproverà in primavera, poi potrà riprovarci ogni due anni, non creeremo nuove graduatorie, cercheremo di svuotare quella esistente che tante frustrazioni ha creato.”**

Insegnante 3: Ha ragione, è giusto svuotare queste graduatorie, che sono state fatte inutilmente, però facciamo questo, invece di creare contemporaneamente un altro concorso.

Insegnante 2: Bandendo questo concorso lui annulla i vecchi concorsi. Il mio concorso era stato bandito nel 1990. Ora sto in una graduatoria a scorrimento, ma se non riuscissi ad essere assorbita in questi mesi dovrei fare un altro concorso in maniera vergognosa; perché lui ha bandito questo concorso per due posti, dato che la A029 in Campania offre due posti; perché eliminare un concorso vecchio dove noi, posticino dopo posticino siamo saliti in graduatoria: lui vuole assorbire solo le graduatorie ad esaurimento, ma le graduatorie di concorso vengono annullate, ed è vergogno perché noi stiamo attendendo dal '99 o dal '90. Intanto noi abbiamo fatto corsi, abbiamo studiato, abbiamo accumulato esperienza e fatto sacrifici; inoltre questo concorso non è basato sulle nostre competenze: c'è una preselezione su questi test a batteria con competenze logiche, ma è sempre un fatto basato sulla proprio condizione psicologica momentanea, il fatto di dover rispondere a delle domande di logica in poco tempo può creare anche in una persona adulta un tale stato di ansia che magari non si riesce neanche ad accedere a questo concorso.

Insegnante 3: Alla fine vince chi è più allenato, non dipende dalle nostre conoscenze e dalle nostre competenze. Io non ho fatto il concorso ma ho fatto la SISS, ho fatto 25 esami, più la tesi, sia per le scuole superiori che per le scuole medie, e devo essere giudicata da una batteria di test di logica e da altri professori universitari. Perché dovrei essere giudicata due volte?

Sono cinquanta domande?

Insegnante 2: SI.

Insegnante 1: La mia classe di concorso, cioè musica, non è uscita, perché noi siamo ancora nella prima fascia.

Insegnante 3: Se posso aggiungere una cosa, a Napoli è vergognoso che le graduatorie del vecchio concorso non sono ancora state esaurite, perché in tutta Italia almeno sono state esaurite, quindi avrebbe anche senso fare il concorso. Se facessero una graduatoria nazionale io, diventando di ruolo, sarei anche disposta a fare le valige e ad andarmene da questa città: il fatto è che loro bloccano nelle regioni **perché hanno paura dei furbetti che fanno il concorso altrove e poi se ne ritornano**. Anche perché ad insegnare a Napoli ci sono comunque delle difficoltà non indifferenti, io ho girato tra Parma, Roma e Napoli e ho visto che c'è un abisso tra queste città.

Insegnante 2: Comunque è vergognoso che ogni ministro che arriva cambi le carte in tavola del punteggio, della graduatoria, delle scuole di specializzazione.

Insegnante 5: Che è impazzito!

Insegnante 4: Io me lo ricordo perfettamente, ma sarà impossibile. Già questo concorso non si sa quando lo faranno, come potranno farne un altro ad aprile?

Insegnante 5: Ma non ci sono le strutture!

Insegnante 4: Il ministro parla di circa 12.000 cattedre, che verranno date ai vincitori del concorso.

Insegnante 5: E di altrettante assorbite dalle graduatorie ad esaurimento.

Insegnante 4 : Allora i posti dovrebbero essere 24.000.

Insegnante 5: Secondo me i posti disponibili sono anche di più. Queste sono state le prime due scuole in cui vado dove ho visto che l'80% o il 90 % dei docenti sono di ruolo.

Insegnante 4: Questo perché tra l'anno scorso e quest'anno migliaia di insegnanti sono passati di ruolo.

Insegnante 5: Ma non abbastanza da coprire i pensionamenti.

Insegnante 4: Infatti. Io comunque spero di rientrare senza dover fare questo concorso, perché non ne posso più di studiare; poi si tratta di studiare sempre le stesse cose. Sai, anche quest'anno, il programma di questo nuovo concorso quale sarà? La ripetizione di tutta la letteratura inglese; ma quante volte la devo studiare questa letteratura!

Insegnante 6: Il paradosso è che questo concorso è destinato a gente che il concorso lo ha già fatto! C'è gente che ha fatto il concorso nel 2000 e non è ancora di ruolo.

Insegnante 5: Il problema è che si cambiano le regole ogni dieci anni-

Insegnante 6: Voglio dire, un minimo di intelligenza, il concorso va fatto per i nuovi laureati, per chi si deve abilitare.

Insegnante 4: Se il concorso voleva essere un'occasione per lanciare un nuovo messaggio, per dare fiducia al paese, da parte del governo e del ministro, doveva essere aperto a tutti, anche ai giovanissimi appena laureati, in modo da dare loro la stessa possibilità di lavorare di chi ha già vinto un concorso, conseguendo l'abilitazione. In questo caso avrebbe un senso, ma il concorso non è aperto a tutti, soltanto a chi è già abilitato.

Insegnante 5: Lasciatemi dire una cosa. In questo il ministro è stato qualcosa di incredibile. Io sono laureata in Lettere, dove non sono abilitata, e rientro nella laurea del vecchio ordinamento. Il ministro distingue tra i laureati nel 2001/2002, con il vecchio ordinamento, e i laureati nel 2002/2003. Io mi sono laureata il 20 giugno 2003, cioè nella prima sessione di quell'anno accademico, ma rientro nel vecchio ordinamento.

Passiamo adesso alla questione del sindacato. Avete già avuto necessità di consultarne qualcuno? Conoscete qualche sindacalista?

Insegnante 6: Io sono iscritta alla CGIL da sei anni, nei miei otto anni di lavoro, ti devo dire che in alcune occasioni mi hanno dato un aiuto, come nel compilare le domande di aggiornamento, cosa che dobbiamo fare ogni tre anni, per definire la nostra posizione. Se vuoi sapere se credo nel Sindacato, oggi, ti dico di no. Non so se abbiano già varato già il decreto delle sei ore, in ogni caso loro non stanno praticamente facendo nulla.

Insegnante 5: Il concorso lo hanno approvato, ogni anno un nuovo ministro taglia sempre più precari- anche perché ogni tanto qualcuno “si stanca” e non vuole più lavorare – e loro non fanno niente.

### 5) **Definitevi in una parola**

Insegnante 1 ( ride ) : direi che precari è un termine che ci sta benissimo. Siamo in un equilibrio precario.

Insegnante 3: Io come persona non mi sento precaria, semmai precaria professionalmente.

Insegnante 2: Una brava insegnante non riconosciuta: cambiando tante scuole si accumula molta esperienza, e si prende il meglio da ogni scuola e da ogni collega, purtroppo però si tratta di una qualità che non ci viene riconosciuta. E lei?

Insegnante 3: A me interessando soprattutto gli alunni, penso che generalmente, proprio a livello territoriale, loro avrebbero bisogno di continuità. Io, del resto, vengo da una famiglia d’ insegnanti: si può dire che ho avuto la scuola in casa; so bene che gli studenti e le famiglie si aspettano molto dall’insegnante.

Ma ancora non mi hai risposto ...

Insegnante 3: Da me non saprei definirmi, mi definiscono gli altri ... sono un personaggio in cerca d’autore. Posso dire adirata.

Insegnante 4: Rammaricata, perché tra ciò che ricordavo e quello che immaginavo della scuola, rispetto alla realtà, specie in un contesto difficilissimo come Napoli , dove ci sono poche “oasi felici”, c’è veramente un abisso, una differenza enorme. Come dicevo prima, siccome penso che il lavoro che una persona svolge occupa gran parte della sua vita e delle sue forze occorra, come faceva notare la collega , anche un giusto riconoscimento, e non solo la passione e la motivazione che tu puoi impiegare. Ci deve essere sia un dare che un ricevere: la gratificazione è necessaria. Lo è dal punto di vista economico, quindi per vivere, oltre che per sopravvivere, e dal punto di vista culturale e sociale, per quanto riguarda la gratificazione più intima. Un proverbio napoletano recita “ La vita è fatta di soddisfazioni”. Per me le soddisfazioni

offerte dal lavoro sono rare, e sono pochissimi i momenti che considero veramente proficui per i ragazzi.

In particolare c'è un fatto che vorrei raccontare, perché mi è capitato proprio ieri mattina. Io ho lavorato un anno in una scuola che era una succursale del Casanova, in una classe difficilissima, con ragazzi che avevano problemi di violenza, di degrado, di drogo ecc. Successe che l'insegnante di lettere decise di mollare, e si mise per mesi "in malattia", così io mi ritrovai a fare tutto, sia l'insegnante di sostegno che quella di lettere. Capitò, non so come mai, che io entrassi nel cuore di questi ragazzi particolarmente difficili, diventando un loro punto di riferimento. Tra questi c'era un ragazzo molto educato, che tentavo di studiare, e ovviamente di adeguarsi agli altri, nel senso di non dar fastidio agli altri. L'ho incontrato ieri mattina. Alle otto meno cinque, prima di entrare a scuola, ho visto un ragazzo dall'altra parte del marciapiede, che mi guardava fisso, imbambolato; inizialmente non ci feci molto caso, poi mi accorsi che effettivamente mi puntava e lui, senza dire una parola, con lo sguardo fisso su di me, ha attraversato la strada, avvicinandosi. Quando mi si è trovato vicino, l'ho riconosciuto, ricordando in particolare il suo sorriso e notando che, in quattro anni, si era irrobustito, essendo già prima cicciottello. Con piacere ho saputo che non aveva continuato a fare gli scippi, aveva continuato la scuola e che adesso stava al quarto anno, che stava andando bene e non era ripetente, pur non essendo una cima. Quantomeno ha conservato il suo senso civico, continuando per la sua strada senza farsi influenzare. E' riuscito solo a sussurrarmi: "professoressa l'ho cercata tanto! Mi sono sempre ricordato di lei!". Io per poco non mi sono messa a piangere, l'ho abbracciato, gli ho fatto gli auguri. Di una soddisfazione così, in media ogni tre o quattro anni, mi posso anche accontentare.

Insegnante 5: Passione. Quello che ti danno i ragazzi quando cerchi di impartire loro una qualche nozione di educazione o di rispetto, quando pensi di seminare qualcosa, sperando che cresca la piantina ... è questo che ti fa andare avanti nonostante lo stipendio ecc. per questo poi ritieni che il tuo lavoro vada vissuto prima di entrare di ruolo, perché bisogna avere nervo, infatti ci sono anche tante colleghe che, non avendo nervo a sufficienza, si sono trovate in difficoltà.

## Gruppo 2

### 1) Raccontatemi la vostra biografia: come mai siete diventati insegnanti e non qualcos'altro? Fate un piccolo riassunto ognuna di voi

Insegnante 1 (F): Io all'inizio ho fatto tutt'altro. Questo perché tutta la mia famiglia è composta da insegnanti, quindi per reazione ho voluto fare qualcosa di diverso. Mi sono iscritta a Lettere, all'indirizzo Beni Culturali, e ho iniziato a lavorare in un museo, perché era quello che volevo fare.. Facendo da guida alle scolaresche che visitavano il museo mi sono resa conto, nel contatto con i ragazzi, che mi piaceva proprio trasmettere informazioni e loro le ricevevano bene. Avevo proprio il gene dell'insegnante- Così mi sono iscritta, più tardi rispetto alla laurea, al corso di specializzazione per l'insegnamento, iniziando questo lavoro più tardi rispetto ad altri.

Insegnante 2 (F): Anch'io vengo da una famiglia di professore, in particolare mia madre spingeva perché io facessi l'insegnante, ma io lo sono diventata per caso. Stavo studiando Lingue e Letterature Straniere quando ho partecipato, nel 2000, come tanti, al concorso per l'abilitazione. Mi sono prima abilitata alle elementari, ho iniziato a fare supplenze, poi ho continuato con francese alle medie. In effetti, se studi lingue, non hai molti sbocchi professionali oltre la scuola. Soprattutto qui, al Sud e in Italia.

Insegnante 3 (F): Io mi ritrovo a fare l'insegnante un po' per caso, dato che ho sempre lavorato in palestra. Mi sono laureata, infatti, in Scienze Motorie. Quando è uscita la scuola di specializzazione per l'insegnamento di questa materia, ho deciso di fare il concorso per accedervi, riuscendo ad entrare e ad abilitarmi. La mia carriera scolastica è iniziata con una supplenza breve su un'isola, che comunque mi ha consentito di ottenere un certo punteggio. **Sono precaria da nove anni**, e quest'ultimo anno per un solo posto non sono riuscita ad entrare di ruolo, nel senso che l'ultimo posto disponibile era il ventesimo, mentre io sono arrivata ventunesima. Per adesso mi sono iscritta a quest'ultimo “concorstone” e spero di riuscire ad entrare di ruolo in questa graduatoria ad esaurimento. In ogni caso, devo dire che questa carriera, iniziata

per caso, mi piace molto e che la faccio con molta passione. Non insegno educazione fisica, dato che sono insegnante di sostegno, ma spesso nel corso dei progetti extracurricolari mi capita di trattare la mia disciplina.

Insegnante 4 (F): Io mi sono laureata in lettere, quindi il mio sì può considerare un percorso obbligato; anche se, dopo la prima laurea, mi sono specializzata in Risorse Umane, ossia nella selezione e nella formazione del personale. Così il mio percorso professionale è consistito nel passaggio dalla formazione degli adulti a quella dei ragazzi, questo perché anch'io mi sono iscritta al concorso per fare la SSIS, ossia la scuola di specializzazione per l'insegnamento. In seguito mi sono ritrovata di fronte ad un bivio. Anche nelle Risorse Umane lavoravo da precaria, mentre nella scuola ho subito ottenuto il primo incarico. Insegno sia Lettere (Italiano, Storia e Geografia ) che come insegnante di sostegno, come quest'anno. Sono precaria da sei anni. Inizialmente, credevo di non dover impiegare molto tempo per entrare di ruolo, avendo una buona posizione in graduatoria; ma, con le ultime riforme che ci sono state, è un po' un punto interrogativo. Vedremo ...

Insegnante 5 (F): Io mi sono laureata in Lettere nel '92, ma all'epoca non uscirono concorsi fino al '99. In questo periodo, ho perciò dovuto fare altre esperienze: ho lavorato in cooperative, ho collaborato con un consultorio familiare, dato che mi ero specializzata in Consulenza Familiare , ma la mia idea restava sempre quella di entrare nella scuola, era un'idea che avevo fin da quando ho deciso di iscrivermi all' Istituto Magistrale. Dopo il '99 mi sono iscritta a Scienze della Formazione Primaria, che era diventata una laurea abilitante. Mi sono specializzata anche sul sostegno ed ho iniziato ad insegnare nella scuola primaria proprio come docente di sostegno, cosa che faccio ancora oggi. Ho iniziato con supplenze brevissime, a chiamata, che a volte mi venivano assegnate la mattina stessa in cui dovevo essere a scuola, poi, pian piano, sono arrivati anche gli incarichi annuali, passando per la maternità. Questo, in sostanza, è stato il mio percorso. Adesso farò anch'io questo concorso, per velocizzare la trafila della graduatoria ad esaurimento. Nel frattempo, sto continuando a coltivare le mie passioni, ossia la consulenza familiare e la cooperazione, cosa che sfrutto anche nei progetti extracurricolari.

Insegnante 6 (F): Fin da bambina il mio sogno è stato quello di insegnare, per questo, non appena, a ventiquattro anni, mi sono laureata, mi sono iscritta nelle



graduatorie d'istituto. Tuttavia non venivo chiamata e, dato che non venivano banditi concorsi, né c'era l'opportunità di iscriversi a scuole di specializzazione, ho dovuto fare altro. Nel 2008/09 ho saputo dell'opportunità di conseguire l'abilitazione tramite la SSIS, ho fatto il concorso correlato e sono riuscita a superarlo. Così ho deciso di lasciare il lavoro, a tempo indeterminato, in cui allora ero impegnata, presso una agenzia finanziaria, nell'ufficio marketing e comunicazione, che non era quello che volevo fare, preferendo realizzare quello che era sempre stato il mio sogno. Ho potuto fare questo grazie all'appoggio della mia famiglia, che ha accettato la mia scelta. Già da quando frequentavo la SSIS ho ricevuto delle chiamate per supplenze brevi tramite le graduatorie d'istituto, dopodiché questo è il primo anno che ho ricevuto un incarico annuale direttamente dal ministero.

*In cosa ti sei laureata?*

Insegnante 6: In Conservazione dei Beni Culturali, poi mi sono dovuta iscrivere a Lettere per fare tre esami, in modo che la mia prima laurea in Conservazione dei Beni Culturali fosse equipollente a quella in Lettere. Come dicevo, questo è il primo anno in cui ricevo un incarico annuale, durante gli altri ho potuto fare solo delle supplenze brevi, di pochi mesi, mentre per un anno mi sono dedicata alla scuola materna. Tenterò anch'io la carta del "concorstone", sperando che mi vada bene ...

Insegnante 7 (F): Anch'io ho cominciato ad insegnare per puro caso. Quando studiavo Giurisprudenza, venne a mancare mia madre e mia zia mi suggerì di continuare a studiare per intraprendere la carriera del magistrato. Dopodiché venne a mancare anche mio padre, ed io mi trovai di fronte alla scelta tra continuare con gli studi oppure iniziare a lavorare. Il caso ha voluto che un prete che conoscevo mi introdusse in un istituto paritaria. Ho lavorato lì per dodici anni, poi l'anno scorso, per motivi economici, quella scuola cominciò a non andare più bene, così ho ottenuto il primo incarico annuale da parte del Ministero. Per me è stato un salto nel buio, dato che non conoscevo ancora le realtà al di fuori del mio istituto. Comunque mi sono trovata abbastanza bene. Devo ritenermi molto fortunata, dato che nel mio primo calendario mi hanno assegnato sei ore. Per il momento siamo qui, chissà se ci rivedremo il prossimo anno. Anch'io farò questo concorso, anche se le speranze sono quelle che sono. Per ora ho iniziato a provare i quiz di matematica ...

Insegnante 3 : Dove? Sul sito del Ministero degli Interni?

Insegnante 7: No tramite il sindacato, la UIL ...

Insegnante 6: Sì, i sindacati si stanno mettendo a disposizione organizzando delle simulazioni dei test.

Insegnante 3: Ma sono gratis?

Insegnante 7: No.

Insegnante 6: La GILDA le sta facendo gratuitamente.

**2) Sabato 1 settembre 2012, Il Mattino pubblica un articolo dicendo: “  
Maestra Carmela, cattedra di ruolo a 65 anni, andrà in pensione l’anno  
prossimo”. Cosa ne pensate?**

Insegnante 1: E’ proprio triste. Per me è deprimente. Perché uno pensa: “quando finirò?”. In ogni caso ho imparato a non generalizzare, e che ogni caso è a se stante. Magari uno arriva alla scuola, come nel mio caso, più tardi; infatti io stessa, se avessi iniziato prima, non dico che a quest’ora sarei di ruolo, ma ci sarei vicina. Così non mi faccio più influenzare molto.

Insegnante 2: E’ triste ma non mi sorprende più di tanto, di solito si entra oltre i cinquant’anni, o anche di più. Io stessa conosco casi di questo tipo ... colleghi di mia madre, o anche mio fratello maggiore, che è entrato di ruolo solo tre anni fa.

Non è preoccupata?

Insegnante 2: Sì, sono preoccupata, ma ormai questa è diventata una consuetudine.

Insegnante 3: E’ ridicolo.

Insegnante 7: Sì, è ridicolo, però la cosa non mi sconvolge. Quando sono andata alla convocazione, sono rimasta basita, perché ho visto persone che avevano sicuramente più di sessantacinque anni, lo dimostrava il loro aspetto, le quali dovevano scegliere la propria cattedra; quindi si trattava di docenti che ancora non erano entrati di ruolo.

Insegnante 4: Ci sono diversi casi di questo tipo. Si trovano spesso persone che, una volta entrate di ruolo, vanno in pensione l’anno successivo. Purtroppo è così.

Insegnante 6: Io, però, vorrei dire che, in questa situazione tragica, a **me non interessa il ruolo**, sarebbe sufficiente che mi assicurassero tutti gli anni la possibilità di insegnare.

Insegnante 3: Sì, però occorrerebbe una certa continuità. Io mi sono scociata di andare saltellando sempre da una scuola all'altra.

Insegnante 6: Certo, però meglio di niente.

Insegnante 3: Questo sì.

Insegnante 5: Io però vorrei dire che si tratta di una condizione svilente proprio per la professione dell'insegnante. E' inconcepibile che una persona si laurei a venticinque o a ventisei anni e poi debba aspettare di avere sessant'anni per poter entrare di ruolo. Scusate il termine, ma penso sia una vergogna !

Insegnante 6: Intendevo dire che la cosa non mi sconvolge ...

Insegnante 5: Non ci dobbiamo abituare troppo ad una condizione che, semmai, è la norma a Napoli, ma non deve essere considerata una situazione normale, che possiamo accettare, ma noi dobbiamo dire: “ Questa è un'aberrazione!”.

Insegnante 4: Io, che ho lavorato anche nelle aziende private, vorrei dire una cosa. Nelle aziende, un datore di lavoro non può assumere la stessa persona per più anni con un contratto a tempo determinato, ma è obbligato a promuoverla ad un incarico stabile, proprio perché non si tratta di una prestazione occasionale, ma di un contributo di cui c'è una costante necessità. Ora, se lo Stato assume dei precari ogni anno, per ricoprire lo stesso numero di cattedre, significa che noi precari non offriamo una prestazione temporanea, ma che del nostro lavoro c'è bisogno sempre. Quindi ciò vuol dire che lo Stato non vuole occupare quei posti. Ritengo che questo non sia giusto. Anche perché io, pur essendo precaria, mi impegno alla pari di un docente di ruolo, per cui è difficile per me dover lasciare una classe, non solo se si trattava di una buona classe, ma allo stesso modo nel caso di una classe che presentava delle criticità, in cui mi ero impegnata tanto.

Insegnante 7: Infatti, perché così, l'anno seguente, non puoi conoscere i risultati che hai ottenuto.

**Insegnante 6: Mi trovo pienamente d'accordo. Però, io per esempio, che ho un bambino di tre anni, che ha bisogno di tante cose, preferisco preoccuparmi del mio stipendio.**

Insegnante 5: Guarda che le due cose non sono in contraddizione.

Insegnante 5: Credo che prima che iniziassero a fare queste riforme la situazione fosse molto migliore. Adesso che stanno approvando l'aumento dell'orario fino a ventiquattro ore, noi rischiamo di non lavorare mai ...

Insegnante 4: Questo perché il governo non si interessa di noi precari ...

Insegnante 5 : Ecco, per cui io dico, cerchiamo di difendere la nostra situazione attuale, prima che peggiori ...

Insegnante 5: Ok, è giusto che tu dica, accontentiamoci di quello che abbiamo, tanto non possiamo farci niente; ma è lo Stato che dovrebbe avere più rispetto di noi precari, dato che lavoriamo alla pari dei docenti di ruolo, e che dovrebbe garantirci, come i dipendenti delle aziende private, anzi direi a maggior ragione, dato che si tratta dello Stato, un contratto stabile dopo tre anni.

Insegnante 6: Così noi chiediamo cose impossibili, che comunque non otterremo mai ...

Insegnante 4: Se noi ragioniamo dal punto di vista meramente personale, facciamo un discorso sbagliato. Questo perché lo stato, in quanto tale, non può non investire nella scuola, così come non può investire nella sanità e non può investire nella pubblica sicurezza. **Purtroppo la categoria degli insegnanti, come quelle dei carabinieri, dei vigili del fuoco ecc., che io ritengo, al pari di noi docenti, indispensabili dal punto di vista istituzionale, sono quelle più bersagliate nel momento in cui vengono fatte le riforme.**

**3) Com'è il vostro lavoro quotidiano nella scuola? Cosa fate ogni anno per ottenere un posto per l'insegnamento? Cosa può o non può fare il precario nella scuola? Ci sono delle differenze rispetto agli insegnanti di ruolo, per esempio nello stipendio? Quali sacrifici affrontate? Per esempio, ci sono distanze notevoli per raggiungere la scuola dove insegnate? Potete scegliere alcune di queste domande nel rispondere.**

Insegnante 2: Io ho cominciato a fare supplenze brevi e temporanee alla scuola elementare, poi con le medie ho cominciato con l'incarico annuale del

provveditorato, però non sono mai riuscita a prendere la cattedra completa. Ogni anno è sempre diverso: alcuni anni comincio prima, altri dopo; in alcuni insegno francese, in altri faccio sostegno. Non è mai sempre uguale, è come capita. Per esempio quest'anno ho ottenuto dodici ore dal provveditorato il 10 ottobre, quindi relativamente presto, perché l'anno scorso ho iniziato a novembre. Infine, nelle graduatorie d'istituto ho ottenuto sei ore qui al Croce e ho completato le diciotto ore. Per fortuna si tratta di due scuole vicine, dato che con questi orari è molto complicato ...

Insegnante 1: Io sono due anni che prendo l'incarico dal Provveditorato. Non sono di Napoli, vengo dalla provincia di Caserta, precisamente da Santa Maria Capua Vetere e, avendo una bambina molto piccola, per me non è agevole. Mi alzo ogni mattina alle cinque e mezza e, dopo aver organizzato me, la casa e la bambina, devo fare circa un'ora e mezza di viaggio tra i treni e la metropolitana. Difatti non posso mai coprire interamente la mia cattedra e cedo costantemente il part-time, perché altrimenti non ce la farei con la bambina. Questo significa che devo versare metà dello stipendio che guadagno con nove ore, ossia 400 euro, alla babysitter per tenere tre giorni a settimana la bambina e poter lavorare ed ottenere punteggio, mentre per l'abbonamento del pullman pago 76 euro. **Quindi ciò che percepisco con il mio lavoro è relativo, riesco a vivere grazie allo stipendio di mio marito.** Per ora, fino al 2014, anno in cui potrò tornare a Caserta, continuerò a lavorare part-time per ottenere punteggio e salire in graduatoria, oltre che per dare il mio contributo alla famiglia, quell'anno, con la bambina più grande, potrò cercare qualcosa di diverso.

**Insegnante 2: A giugno, quando finisce il contratto, prendiamo la disoccupazione, ma non è come negli altri paesi d'Europa: questi soldi possono arrivare anche molto tardi, e non mese per mese, quindi non si riesce a vivere con quanto ci danno per la disoccupazione.**

Insegnante 6: Differenze di stipendio non ci sono, perché ormai non ci sono neanche gli scarti ...

**Insegnante 3 : Qualche differenza c'è, nel senso che mentre un docente di ruolo percepisce circa 1600 euro di stipendio, noi ne percepiamo 1300 ...**

Insegnante 4: Inoltre, ho saputo che, a partire da **quest'anno, non ci saranno più le ferie.**

Insegnante 3: Mentre gli scorsi anni ci venivano pagate anche le ferie non godute, nell'anno successivo, da quest'anno non le avremo più, perché **siamo obbligati a prendere le ferie nel periodo estivo, cioè quando l'attività didattica è terminata. E' una grande fregatura, perché si tratta di 900 euro che non percepiremo più. Soprattutto quest'anno, in cui abbiamo ottenuto l'incarico a ottobre, per cui, oltre luglio e agosto, è saltato anche settembre.**

Insegnante 5: Per quanto mi riguarda, anche se quest'anno ho ottenuto un incarico annuale, il problema che ho riscontrato negli anni scorsi è stato quello di dover vivere **nell'incertezza totale, di non sapere se e dove lavorare, in quale scuola andare ecc. Per adesso, la mia quotidianità consiste nel lavorare in questa scuola, ma non so nulla per quanto riguarda il mio futuro, per esempio non so come evolverà la mia situazione con questo concorso. Penso che l'instabilità ti colpisca anche a livello psicologico, perché ogni giorno non sai cosa farai, quale situazione ti troverai di fronte, nello specifico io sono insegnante di sostegno. E' come vivere in una nebulosa, e questo mi ha dato abbastanza fastidio.**

Insegnante 4: Io personalmente ho sempre lavorato con un incarico annuale, tranne una breve parentesi iniziale in cui ho dovuto fare delle supplenze, più o meno brevi. Anche io vivo una condizione di **instabilità**, in quanto ogni anno è la stessa trafila: non sai se lavorerai e in quale scuola capiterai. Non ho mai potuto mantenere una certa continuità, e ogni anno ho lavorato in una scuola diversa, più o meno distante, **e ricominciare da zero.**

Abitate vicino alla scuola in cui lavorate?

Insegnante 7: Io no.

Insegnante 4: Quest'anno sì.

Insegnante 3 : Quest'anno no.

**Insegnante 7: Prendo la metro alle sette meno dieci.**

Insegnante 3: Dove abiti [ si rivolge insegnante 5]?

Insegnante 7: Vicino Nola.

Insegnante 4: Dipende. Al momento della scelta ci sono varie sedi disponibili.

Insegnante 6: Tra cui sedi proprio pericolose, in zone come Secondigliano, Scampia, Ponticelli, dove veramente rischi grosso. In queste sedi ci sono moltissime cattedre libere, per esempio al Parco Verde di Caivano c'è ne erano addirittura otto.

Insegnante 4: Ci sono delle zone dove troverai sempre posto. Naturalmente, nelle zone a rischio.

Avete un incarico ancora annuale?

Insegnanti: sì.

**Insegnante 1: Devi ritenerti fortunata anche quando ricevi lo stipendio. Per esempio, lo scorso anno, ho ricevuto gli arretrati che avevo accumulato da ottobre solo a maggio, prima non avevo ricevuto un soldo.**

Insegnante 2: Quindi, se non sei sposata e non hai un aiuto, come fai?

Il marito deve aiutare molto?

**Insegnante 1: Non solo il marito, ma anche i genitori. Per esempio, l'anno scorso dovevo chiedere un contributo ai miei genitori per poter comprare il latte e i pannolini per la bambina. Quasi me ne vergognavo, avendo trentacinque anni, ma con mio marito che doveva pagare il mutuo della casa e le bollette, praticamente non ce la facevamo.**

Insegnante 2: Il mutuo porta via quasi tutto lo stipendio; quindi con il poco che ci rimane dobbiamo riuscire a sopravvivere, finché non torniamo a lavorare, e così possiamo integrare.

Insegnante 1: Infatti per compensare faccio anche un altro lavoretto per integrare ...

Insegnante 2: Lezioni private ...

Insegnante 1: Io, per esempio, il sabato e la domenica, faccio la guida turistica alla Reggia di Caserta, all'interno del museo.

Insegnante 2: Non si può neanche cambiare lavoro, dato che le alternative alla scuola sono ancora peggio. In particolare con la laurea in Lettere ...

Insegnante 1: Per quanto riguarda le differenze che ci sono tra noi e i docenti di ruolo, oltre al fatto che loro godono della stabilità, e di tante altre cose in più ...

Insegnante 2: Cambiare ogni anno la scuola, gli alunni, il preside, è di per se stressante.

Insegnante 1: Per quanto riguarda la maternità io non ho riscontrato differenze nei diritti, rispetto agli insegnanti di ruolo, quando sono rimasta incinta mentre insegnavo, da precaria, in questa scuola, così come non ho incontrato differenze nei doveri. Hai gli stessi diritti degli insegnanti normali.

Insegnante 2: Io non ho incontrato problemi con i miei colleghi di ruolo. Può esserci delle volte un docente che ti tratta diversamente, ma in genere ha avuto sempre un buon rapporto con i miei colleghi.

*Vi sentite in una posizione inferiore rispetto ai vostri colleghi di ruolo, come è il vostro rapporto?*

Insegnante 1: Magari all'inizio ci si sente un gradino più in basso, per via dell'età ...

Insegnante 2: Ma in questo caso non è una questione di essere o non essere di ruolo, ma ha a che vedere con l'esperienza. Io infatti sono una che non si vergogna mai di chiedere qualcosa a chi ha più esperienza di me, è inutile mettersi su un altare.

Insegnante 1: Esatto. Questo per me è valso sia nella materia che nel sostegno. Infatti, quando faccio la compresenza con una docente di lettere che ha sessant'anni ed è molto brava, essendo più esperta di me che ho solo trentacinque anni, posso dire che è come se "le rubassi il metodo" di insegnamento. Nel senso che cerco, in prospettiva, di capire come insegnare bene la sua materia può, pensando che è lei che può insegnare a me qualcosa.

Insegnante 2: Io sono sempre stata molto aiutata dai miei colleghi. C'è stato un anno in cui insegnavo in una scuola dove gli studenti erano quasi dei delinquenti, e senza l'appoggio dei miei colleghi, che mi aiutavano e mi coccolavano, mi sarei sentita proprio persa. Pensa che mi veniva da piangere quando uscivo dalla classe.

Insegnanti 4,5,6,7 : Tranquillo.

Insegnante 3 : In genere abbastanza sereno, poi ci sono alcuni casi particolari, come quello della compresenza, in cui magari puoi considerare il tuo collega troppo invadente perché ha un metodo diverso dal tuo. Generalmente, però, non incontro problemi con i docenti di ruolo. Eventuali incomprensioni posso verificarsi anche tra due precari.



Insegnante 7 : Quando insegnavo alla materna, e la collega mi ha presentato alle mamme, dopo alcuni anni di alti e bassi con le altre colleghe, queste mamme sono rimaste contente che io fossi stabile. Proprio perché i bambini hanno bisogno di continuità, di qualcuno che voglia loro bene per un determinato periodo, e di conseguenza questo è il problema che avvertono le mamme.

#### *Differenze di stipendio?*

Insegnante 2: Sai, questo non lo so. Anzi io pensavo che noi guadagnassimo di più ...

Insegnante 1: Dipende, in genere per noi le detrazioni sono maggiori; poi ci sono delle differenze tra l'incarico del Provveditorato e la graduatoria d'istituto.

**Con la graduatoria d'istituto le malattie vengono pagate al 50%, mentre lo stipendio è maggiore; mentre la graduatoria d'istituto, ad esempio, non ti dà la tredicesima ...**

Insegnante 2: Una cosa importante è che **noi quest'anno abbiamo perso le ferie**. Fino all'anno scorso ci venivano pagate le ferie che possiamo definire “non volute”, mentre da quest'anno i giorni che ci spettano di ferie li dobbiamo chiedere noi, ma di fatto non lo possiamo fare, perché altrimenti non riusciremmo a coprire le classi. Tutto dipende molto dal dirigente scolastico. Questo è un aspetto che non si capisce, è una cosa davvero strana.

*Cosa vi offre lo Stato in termini di formazione di base, comportamenti, disponibilità? Che cosa lo Stato chiede a voi?*

Insegnante 6: Non ci propone proprio niente. Vorrebbe eliminarci e fare andare avanti solo le scuole private.

Insegnante 7: Se devo dire una cosa, vorrei sottolineare che al Ministero dell'Istruzione ci sia sempre stato qualcuno che non conosceva la scuola. Anche quando c'era il ministro Gelmini era, di fatto, il ministro dell'economia che comandava dicendogli “la scuola non serve, togliamola di mezzo”. Poi loro stessi, paradossalmente, sono i primi a dire che la scuola italiana non è come quella scuola lì ... che non è a livello di ... ; però, diciamoci una cosa, loro a monte non tagliano mai. Credo che il nostro stipendio di un anno equivalga al loro stipendio di un mese, se non di più. Però noi dobbiamo camparci, loro no.

Insegnante 5: Vorrei dire che lo Stato non ha proprio attenzione verso gli insegnanti, per la formazione o altro. Lo Stato richiede sempre più professionalità, spesso anche per competenze che vanno oltre quelle specifiche del docente, per esempio gli si chiede sempre maggiore attenzione per quanto riguarda le dinamiche psicologiche individuali o i problemi familiari dell'alunno, ma dall'altro lato non c'è proprio attenzione verso il riconoscimento della professionalità del docente. Quindi si hanno sempre più tagli, sempre meno risorse, però sempre più richieste di una maggiore professionalità

*Lo Stato richiede delle competenze per fare questo concorso adesso?*

Insegnante 6: Sì, è solo per gli abilitati.

Insegnante 1: Secondo me non molto, perché, ad esempio, numerosi corsi attivi all'interno della scuola non risultano disponibili per noi che non siamo di ruolo. Questo perché i dirigenti scolastici non sanno se possiamo essere effettivamente utilizzabili per queste cose, pertanto non ritengono opportuno formarci senza avere la certezza che il prossimo anno saremo nella stessa scuola. Ho provato a fare numerosi corsi che erano stati organizzati, come quello “lavagne interattive”, ma non ci sono riuscita, perché mi è stato risposto in questo modo. In questo sta proprio l'egoismo della scuola, che vuole formare gli insegnanti di ruolo, ma si rifiuta di formare te, che, in quanto precario, non puoi garantire la tua disponibilità per il futuro.

Quindi ci sono delle differenze?

**Insegnante 1: In questo sì. Delle volte ti viene proprio indicato esplicitamente che non puoi accedere a quel corso.** Per quanto riguarda invece i corsi pomeridiani non a pagamento, che spesso i docenti di ruolo non vogliono fare, li affidano a noi, ma anche se sono a pagamento e magari il docente di ruolo, finendo di insegnare all'una, non ha voglia di fare. **Se sono ben remunerati, però, sono i docenti di ruolo ad avere la priorità rispetto a noi, quindi a noi precari questi progetti non vengono mai affidati.**

segnante 2: A me, per esempio, sarebbe piaciuto insegnare l'inglese agli stranieri nel pomeriggio, spesso lo fanno nelle scuole, ma, proprio per queste ragioni, non mi è mai capitato. Non è un prerequisito, infatti tu puoi inviare il curriculum, ma si tende a privilegiare i docenti di ruolo.

Insegnante 1: Perché è il dirigente scolastico a scegliere. Una volta, quando feci domanda, il dirigente mi disse proprio di riprendermela, perché sapeva già che non avrebbe scelto me.

*E come vi sentite in questa situazione?*

**Insegnante 1: Una schifezza. Perché a me dispiace. Anche perché, se questi corsi li andiamo a fare fuori la scuola, li dobbiamo pagare, mentre invece la scuola ti rilascia un certificato. Ad esempio, il corso “ lavagne interattive” ti rilascia gratuitamente un certificato che ti fa curriculum, invece fuori la scuola lo devo pagare.**

**Insegnante 2: Il corso per la patente europea per il computer, ad esempio, ho dovuto pagarlo 450 euro, anche se una minima parte; mentre mia madre, che è di ruolo, lo ha potuto fare gratuitamente. Praticamente a me non solo mancano i soldi, ma li devo anche spendere: da quando sono laureata, ogni anno, per fare punteggio, devo fare un corso online a pagamento.**

*Dunque non avete mai partecipato a questi progetti?*

Insegnante 2: Un anno sono stata chiamata, a luglio, per fare dei recuperi in francese, per alunni che avevano lacune in questa materia. Ma questo proprio perché ero precaria, altrimenti non sarei stata chiamata, dato che uscì una legge in merito.

**Insegnante 1: Io un anno sono riuscita a farne uno perché era poco retribuito, dunque i docenti di ruolo non lo volevano fare.**

E quando viene pagato bene?

Insegnante 2: Ti scartano proprio!

Insegnante 1: Sì. Infatti si trattava di un corso di recupero per gli studenti di una classe che avevano dei problemi e che non riuscivano a fare i compiti. Si trattava di un corso che durava un'ora, nel pomeriggio, e che non era pagato moltissimo; per cui il dirigente scolastico, dato che i docenti di ruolo non volevano farlo, mi chiese se volevo occuparmene. Ed io ovviamente, pur di guadagnare qualche soldo in più, ho accettato.

Insegnante 2: Pensa che in un anno in cui insegnavo soltanto quattro ore di francese, e guadagnavo quindi pochissimo, ebbi un'ordinanza di servizio a fine anno, per cui fui costretta a sostituire, fino agli esami, una mia collega che si era ammalata, senza ricevere un soldo in più. Guadagnavo quattrocento euro al

mese. Dunque, invece di una classe, ne ho dovute coprire quattro, lavorando dalla mattina fino alle sei del pomeriggio, nel mese di giugno per sole quattrocento euro al mese. Ma dico: dovevano farlo fare proprio a me? Perché non ad un docente di ruolo? So che è la legge che dice così, ma è assurdo!

E non potevi fare nulla? Hai provato a ribellarti?

**Insegnante 2: Quando il dirigente scolastico ti manda l'ordinanza di servizio non puoi fare proprio nulla.**

Ok, una dichiarazione: "Mai più graduatorie, da adesso in avanti avremo vincitori pari ai posti disponibili ...

Insegnante 2: Questo è vero, ma per i nuovi.

... chi non riuscirà a passare ci riproverà in primavera, poi avrà una possibilità ogni due anni ...

Insegnante 2: Questa è veramente una barzelletta ...

... non formeremo nuove graduatorie, cercheremo di svuotare quella esistente che tante frustrazioni ha creato." Che ne pensate?

Insegnante 2: Per prima cosa, i nuovi che partecipano al concorso sono proprio rovinati. Innanzitutto perché il concorso non è più fattibile come una volta, quando era sufficiente fare il tema e l'orale e, se ti preparavi bene, riuscivi a passarlo tranquillamente, magari andando da un direttore didattico; adesso, invece, ci sono i test di ingresso, che sono una presa in giro, perché sono qualcosa di talmente vasto che tu non sai come prepararti. Inoltre, questi poverini che faranno il concorso non verranno immessi in graduatoria come noi che, trattandosi di una graduatoria ad esaurimento, possiamo restarci, ma devo accedere direttamente, oppure no, ai posti di lavoro.

*Ma avete partecipato al concorso?*

Insegnante 2: Abbiamo dovuto partecipare per forza, ma , per fortuna, a noi la graduatoria non verrà toccata.

Insegnante 1: Secondo me è una contraddizione bandire un concorso per svuotare la graduatoria. Se volevi svuotare la graduatoria non dovevi bandire questo concorso, ma facevi prima svuotare la graduatoria del concorso precedente.

Insegnante 2: Inoltre un nuovo concorso non dovrebbe avere questi criteri: dei quiz d'ingresso che servono solo a selezionare e a tagliare; semmai dovrebbe essere fatto con i criteri precedenti. Inoltre, anche se ci viene detto che il

concorso viene bandito per i “nuovi”, di chi si sta parlando? Dato che questo test è riservato agli “abilitati”, cioè a noi?

Insegnante 1: Siamo sempre noi che ci troviamo di fronte ad un test preselettivo con quesiti di logica che sono a volte assurdi e che uno, pur preparandosi, non riesce a fare. Io stessa ci sto provando, ma non ci riesco.

Si tratta di 50 questioni in 50 minuti?

Insegnante 1: Esatto.

**Insegnante 2: Io stessa ho provato a fare test di questo tipo in altri concorsi, ad esempio per entrare in polizia, ma non sono riuscita a superarli. E' impossibile.**

Insegnante 1: Sono molto difficili e sono ingannevoli. Per cui una persona, anche preparandosi molto, non riesce a farli. E' più facile che passi una persona giovane e inesperta.

Insegnante 2: Adesso stanno facendo anche i corsi di preparazione ai testi; ma che corsi sono? Sono molto costosi, vanno dai centocinquanta ai trecentocinquanta euro. **Il bello è che li stanno organizzando proprio i sindacati, che dovrebbero tutelarci ma che, al contrario, ci speculano sopra.** Io ho parlato con il professore del concorso alle elementari, e lui stesso mi ha suggerito di non prepararmi proprio. Mi ha detto che, semmai, del corso di recupero si può iniziare a parlare nel caso riuscissi a superare il test preselettivo.

Insegnante 1: Infatti io non mi sto preparando. Non ho neanche comprato il libro, perché non mi va di spendere soldi per poi non superarlo.

**4) “Mai più graduatorie, da adesso in avanti avremo vincitori pari ai posti disponibili, chi non riuscirà a passare ci riproverà in primavera, poi potrà riprovarci ogni due anni, non creeremo nuove graduatorie, cercheremo di svuotare quella esistente che tante frustrazioni ha creato.” (Ministro profumo).**

Insegnante 4: E' una bufala!

Insegnante 3: E' una contraddizione totale. Il termine “ graduatoria ad esaurimento” implica proprio che questa graduatoria va prima svuotata,

dopodiché si può fare il concorso. Ma se questa graduatoria, fatta proprio per essere esaurita ...

Insegnante 1: O esaurirci.

Insegnante 3 [ride]: giusto ... dicevo se questa graduatoria è ancora piena, perché fare questo concorso?

**Insegnante 2: Secondo me la contraddizione sta anche in questo: nelle graduatorie ci sono persone qualificate, per titoli e per il servizio. Ci sono, cioè, persone che si sono abilitate o tramite concorsi, o tramite SSIS, sostenendo quindi un esame scritto, uno orale e, nel caso della SSIS, due anni di specializzazione ed anche l'esame di stato. In più noi abbiamo anche l'esperienza nella scuola. Pertanto, volendo anche svecchiare il corpo docente, e puoi vedere che noi siamo abbastanza giovani, perché non dare spazio a noi e intanto svuotare le graduatorie. Tutt'al più, volendo fare un concorso, sarebbe giusto bandirlo per dare un'opportunità, dato che non ci sono più le SSIS, a chi ancora non ha conseguito l'abilitazione.**

Insegnante 3: Inoltre, con questo concorso, persone che erano ancora più indietro di noi nelle graduatorie, magari in ultima posizione, ci supereranno. Quindi la nostra frustrazione aumenterà. E non credo che ciò sarà dovuto alla loro maggiore professionalità, ma dipenderà da fattori contingenti, perché questi test preselettivi sono fatti in una maniera tutta particolare. **Cioè, non è lì che, secondo me, si vede la professionalità.**

Insegnante 2: Subentra molto l'aspetto emotivo. Nel senso che, dato che i test preselettivi sono a tempo, anche una persona che sa tutte le risposte ma che, come me, è molto emotiva, potrebbe perdersi. Inoltre, per quello che ho saputo, nella parte dove ci sono le domande scritte, ti viene richiesto un aspetto particolare di un determinato argomento. Dunque, tu puoi conoscere bene l'argomento, ma essere impreparato su quel determinato aspetto, quindi è molto una questione di fortuna, un po' come agli esami accademici. Siccome io non sono mai stata fortunata, ed ho sempre dovuto sudare per ottenere quello che ho, penso che sarà così anche in questo caso.

Insegnante 3: Oltre a questo

io penso che si tratti di una cosa umiliante. Perché mettere ancora alla prova una persona che ha conseguito titoli, abilitazioni, dopo dieci o quindici anni di servizio? Perché in questi anni comunque noi abbiamo lavorato, non è che non abbiamo fatto niente. Si tratta di una cosa svilente e umiliante, secondo me. Si tratta di cinquanta domande in cinquanta minuti in questa prima prova?

Insegnante 1: Sì, devi conseguire un minimo di 35 punti.

State studiando?

Insegnante 1: poco.

Insegnante 3: E' una corsa a ostacoli.

Ci sono domande di logica ...

Insegnante 3: Sì, ci sono test di logica, matematica ...

Insegnante 1: Nello specifico informatica.

Ho anche visto il livello richiesto per l'inglese, mi sembra molto alto.

Insegnante 1: Infatti, le domande di inglese non sono per niente semplici. Sto incontrando molte difficoltà.

Quando sarà la prima sessione del concorso?

Insegnanti: A dicembre.

Insegnante 2: Un altro aspetto che fa capire come questo concorso sia stato elaborato da persone molto lontane dal mondo scuola è che, nei test preselettivi, ci sono richieste delle competenze linguistiche. Quando ho lavorato nelle scuole "di frontiera", ho avuto a che fare con ragazzi che non conoscevano l'italiano ...

Cosa si intende per "scuole di frontiera"?

Insegnante 2: Intendo scuole che si trovano in zone di periferia, difficili, a rischio, economicamente e culturalmente più in basso ... Dicevo che con questi ragazzi, per farmi capire, dovevo usare il dialetto, per cui queste competenze così alte che vengono richieste nel concorso io non avrò mai l'opportunità d'impiegarle. E ciò, come dicevo, fa capire come fatto questo concorso proprio slegato dal lavoro quotidiano dei docenti

## **5) Definitivi con una parola**

Insegnante 6: Persone in attesa di sapere che cosa ci riserverà il futuro.

Insegnante 7: Beh, è molto difficile rispondere.

**Insegnante 3:** Io sono un' eterna insoddisfatta. Una che non si accontenta mai e che tende a piangersi addosso, ma che mette in moto anche una serie di meccanismi per fronteggiare questa situazione. Oggi sono questa, in futuro spero di non esserlo più.

*In una parola?*

**Insegnante 3:** Insoddisfatta.

**Insegnante 4:** Dal punto di vista professionale, insicura. Perché non ho certezze, e so che non dipende tutto da me. Alcune cose purtroppo cadono dall'alto, e tu ti trovi in questo meccanismo, e da sola sei un ingranaggio che non può fare.

*In una parola?*

**Insegnante 4:** Insicura.

**Insegnante 5:** Io sono una persona che ha sempre creduto molto nella propria professionalità. Però ora mi trovo in una situazione che sta mettendo a dura prova non solo la nostra professionalità, ma anche proprio la persona. **Questo sistema penso ci stia comportando molti danni, anche a livello psicologico, di autostima, di fiducia in se stessi.** Perché ti ritrovi a combattere quotidianamente, ma dall'altro lato non sei riconosciuta.

**Insegnante 5:** Mi definisco una persona arrabbiata. Arrabbiata perché non riconosciuta. Perché credo di avere una professionalità. Quindi mi dispiace per questo. Anche io, come loro, mi sono laureata, ho fatto i corsi abilitanti ecc., ma mi trovo in uno stato in cui la mia professionalità non viene riconosciuta.

*In una parola?*

**Insegnante 5:** Arrabbiata.

**Insegnante 6:** Dal punto di vista professionale mi sento frustrata e triste, perché sono giovane e non so come sarà il mio futuro. Lo immagino nero, triste. E' triste che una persona giovane pensi a queste cose. Quindi mi definisco frustrata e triste.

*In una parola?*

**Insegnante 6:** Frustrata ... e triste. In due parole, concedimelo.

**Insegnante 2:** Siamo una graduatoria ad esaurimento

**Insegnante 1 :** Sono una precaria stressata. Così mi vedo.

*Come ti definisci in una parola?*



Insegnante 1: Non so definirmi in una parola ...

**Insegnante 2: Con il nome di precaria ...**

**Insegnante 1: Penso che precaria dice tutto.**

**Insegnante 2: Dice tutto, perché riassume instabilità, disorientamento, stress.**

E lei?

**Insegnante 2: Beh l'ho detto. Sono una precaria. Non avere una stabilità non dà una bella sensazione. Non ti permette di programmare la tua vita, non puoi organizzarti, le cose non dipendono da te. Devi attendere gli eventi.**

Con una parola come ti definisci?

**Insegnante 2: Instabile. Senza equilibrio.**

**Senza equilibrio.**

Insegnante 7: Dal punto di vista professionale, io mi sento abbastanza **insicura**, perché oggi lavoro, poi l'anno prossimo non so cosa succederà. Da alcune mie amiche colleghe, so che le cose non stanno andando bene da nessuna parte. Però poi, ti alzi la mattina e ringrazi Dio, perché almeno oggi riesci a portare qualcosa a tavola. Sembra una cosa del dopoguerra, ma, ad essere onesti, così è. **Se iniziamo a perdere la speranza, perché la speranza è soprattutto quello che ci stanno togliendo, non si va avanti.**

**Insegnante 7: Insicura.**

### **Gruppo 3**

- 1) Raccontatemi la vostra biografia: come mai siete diventati insegnanti e non qualcos'altro? Fate un piccolo riassunto ognuna di voi.**

Insegnante 1 (F): La mia storia parte da una situazione familiare conclusa ed una situazione professionale che doveva necessariamente cominciare. Ho cominciato con le prime abilitazioni, pensando di continuare su questa strada, nel caso fossi riuscita a passare, dato che i miei studi mi permettevano di ottenere diplomi di istituti magistrali. Da lì comincio la prima esperienza nelle scuole private, un anno ho lavorato in una materna, ma poi me ne sono andata non tanto e non solo perché pagavano poco ed era un lavoro schiavistico, cosa

che non mi spaventava più di tanto perché riuscivo a fare dei sacrifici, ma offrivano poco anche per quando riguarda il punteggio (mettere nella situazione di privato) Dopo questa esperienza ho fatto l'errore di lasciare la scuola per un periodo, dedicandomi ad altri lavori. Dal '95, dal mio primo concorso, mi hanno iniziato a chiamare per supplenze statali solo nel '98, si trattava di piccole e sporadiche supplenze, per fortuna non lontane da casa. Di lì a pochi anni, nel 2000, riesco a superare un altro concorso per la scuola materna ed elementare. A questo punto ho pensato che fare l'insegnante era la mia strada. Anche dopo questo concorso sono stata chiamata per diverse supplenze. Se non ero nel 2002 cominciano a non chiamarmi più nella statale, automaticamente accetto, pur essendo grande, perché ammetto di non aver iniziato molto presto, data la mia situazione familiare, per non perdere punteggio e non rimanere indietro nelle graduatorie, ho accettato un incarico offertomi da una scuola che stava per diventare, da parificata, paritaria. Considera che, mentre le scuole parificate ti danno la metà del punteggio di quelle statali, quelle paritarie ti permettono di conseguire lo stesso punteggio, ossia 12 punti. Mi comincio ad inserire, ottenendo sei punti, l'anno successivo la scuola diventò paritaria, per cui ho lavorato lì per quattro anni. La mia fortuna era di avere la nomina sul sostegno. Nel 2005, all'Istituto Suor Orsola Benincasa organizzarono un corso di specializzazione per il sostegno, cui io potevo partecipare avendo già conseguito l'abilitazione e, tra la specializzazione per la scuola elementare e quella per la scuola materna, scelsi la prima, perché mi piaceva insegnare ai bambini di quella fascia di età. L'anno seguente ottengo il mio primo incarico a Roma, perché avevo distribuito le mie domande anche lì. Ho fatto un anno da pendolare, alzandomi la mattina alle quattro e mezza per andare a Roma; **l'anno seguente, al momento di rinnovare la domanda, sbagliai, perché invece di restare a Roma, dove sarei riuscita ad entrare di ruolo, sono ritornata a Napoli, per lavorare vicino casa, evitando lo stress di dovermi spostare quotidianamente.** Da quel momento sono iniziati gli incarichi pieni e, devo dire, allora mi sono trovata abbastanza bene anche perché, avendo pure una figlia, stare accanto alla famiglia era piacevole. I successivi cambiamenti sono andati sempre peggio. Quest'anno c'è stato il plus, perché è stato organizzato anche il concorso. Anche se, probabilmente, essendo inseriti nella graduatoria ad esaurimento,

verremo comunque chiamati, il contingente di posti disponibili risulta inferiore; se prima, nella nostra classe di concorso, quella del sostegno per la scuola primaria, erano disponibili fino a cento posti, quest'anno ne risultano disponibili appena dodici.

Insegnante 2 (F): Io, come lei, mi sono diplomata a diciassette anni, ho fatto due anni in scuole private in cui, dovevo iniziare alle otto di mattina e, anche finendo ufficialmente di lavorare alle quattro di sera, bisognava anche pulire le aule, quindi si terminava definitivamente alle sei di sera. La nostra gioventù è stata questa. Poi ho conosciuto mio marito, ci siamo sposati, pensando che, con un solo stipendio, poteva andare bene. ( discussione nella parte del privato) Una piccola batosta l'abbiamo avuta quando mio marito ha iniziato a stare male, per cui avevamo la preoccupazione di non poter garantire una stabilità economica ai nostri figli, perché purtroppo c'era la possibilità che decedesse; così, nel '99, ho dovuto fare il concorso, riuscendo a superarlo sia per le scuole elementari che per le scuole materne, ma non mi fermo qui, perché avevo troppo poco punteggio per lavorare. Mi sono dovuta iscrivere ad una scuola privata, lavorando senza retribuzione, solo per ottenere punti anche se, e devo ringraziare Dio per me, loro mi pagavano i contributi che, altrimenti, avrei dovuto versare pur senza avere uno stipendio. ( discussione nella parte del privato) Ho fatto il concorso per ottenere anche il sostegno, senza il quale non avrei proprio lavorato e, nel 2002, ho ottenuto già un incarico annuale. Dal 2002 al 2005 ho sempre lavorato perché, ogni anno, c'erano incarichi disponibili, per cui pensavo che sarei presto entrata di ruolo, magari dopo dieci anni; invece, man mano, gli incarichi si sono ridotti sempre di più e la situazione è stata tragica, perché è stata sempre in bilico. Ogni anno le leggi cambiano sempre. Fortuna che, alla fine, hanno deciso di non toccare la graduatoria ad esaurimento perché, in questo caso, non sarei più riuscita a lavorare; difatti, per come è strutturato questo concorso, non credo di essere in grado di superarlo, non avendo più una mente fresca e giovane. Io sono abituata a seguire individualmente un alunno, non a rispondere a cinquanta domande in cinquanta minuti.

Insegnante 3 (F): Io ho iniziato con un “ colpo di fortuna”, perché mi sono laureata nel 2005 e sono stata un anno “a spasso”, senza sapere cosa fare, poi ho avuto l'opportunità di entrare in una scuola paritaria per insegnare

spagnolo, e da lì è iniziato il mio percorso. **Sono stata quattro anni in quella scuola senza lavorare, per vedere supplenze, più che altro per acquisire punteggio.** Quella scuola è stata formativa per me. Quello che mi ha sconvolto è stato che i ragazzi, essendo abbastanza grandi, praticamente mi hanno catapultata nella classe. Da due anni a questa parte sono riuscita, accumulando punteggio tramite i master, a fare delle supplenze. L'anno scorso ho ottenuto il mio primo incarico annuale, di sei ore, fino al 30 giugno- Si tratta di una bella esperienza, che ti permette di cogliere la differenza tra le scuole paritarie e quelle statali, che sono tutto un altro sistema e dove c'è tutta un'altra platea di alunni. Quest'anno sto facendo una supplenza di due mesi, e devo dire che in questa scuola mi sto trovando molto bene.

Insegnante 4(F): Io, per la verità, ho cominciato a pensare all'insegnamento da quando ero ragazzina, però ci sono arrivata relativamente tardi. Mio padre, che è amministrativo statale, diceva sempre che per la donna, per indole e predisposizione naturale, l'insegnamento è la cosa più adatta. Mi sono laureata tardi, perché intanto mi sono sposata, poi ho divorziato e mi sono riscritta all'università; dopodiché ho cominciato a lavorare per le cooperative sociali, in un progetto che gestiva appalti pubblici, ma era una strada difficilissima, fatta soprattutto di volontariato, che non dava molte opportunità di guadagno. Ho deciso di prepararmi e di partecipare alla Sixty, la scuola di abilitazione all'insegnamento. Ho vinto il concorso, mi sono abilitata in “ Filosofia, Psicologia e Scienze dell'Educazione” e anche nel sostegno, sempre nell'ambito delle scienze dell'educazione. Tuttavia trovavo poco lavoro, perché, con 42 punti, ero abbastanza indietro nelle graduatorie, rispetto ai primi che ne avevano circa 200. Era praticamente impossibile lavorare. **Ho avuto un incarico in provincia di Roma, ad Anzio e Nettuno, che poi mi è stato tolto, anche se mi era stato detto che sarebbe dovuto durare fino alla fine dell'attività didattica, mentre, invece, durò solo 19 giorni.** L'unico incarico che ho avuto è stato questo. Io sono una precaria nel senso che sono inserita nelle graduatorie ad esaurimento; con le scuole paritarie non ho contatti, quindi non sono riuscita ad entrare.

Insegnante 3: Io nelle graduatorie d'istituto sono collocata in terza fascia.

Insegnante 4: Io, in quelle d'istituto, sono collocata in prima fascia, perché ho un'abilitazione. Poi ho ottenuto un riconoscimento d'invalidità, da parte

dell'azienda sanitaria locale, per problemi neurologici; quindi a me spetta la riserva N, si tratta di una riserva di convocazione, per cui si viene convocati prima della graduatoria ufficiale. Per questo, dal prossimo anno, lavorerò sicuramente, però con l'invalidità. Sarebbe meglio lavorare sani.

Insegnante 3: Il tuo problema pregiudica il tuo lavoro?

Insegnante 4: No, non dovrebbe pregiudicare nulla.

Insegnante 5(F): Non pregiudica, anche perché si tratta di un'informazione che hanno loro.

Insegnante 4: Neanche il preside, probabilmente, lo verrà a sapere. Ma è anche questione di trovarsi all'interno della tematica giusta, perché il mio problema viene trattato dalla materia che studio, è come osservare il mondo standoci dentro, come dicono i sociologi. Fa parte delle materie che insegno.

Insegna sociologia?

Insegnante 4: Insegno sociologia, psicologia, scienze dell'educazione, filosofia ... sono tante le materie che insegno. Non è facile dominarle, anzi io non riesco a dominarle affatto.

Insegnante 5: Ascoltando loro, mi rendo conto che la mia storia è più tormentata. Sono entrata in una scuola primaria, venendo contattata dalla scuola, gestita da suore, dove ho studiato da piccola, dalle elementari fino al liceo, per lavorare come insegnante doposcuolista e supplente. Ho continuato per diversi anni, senza ricevere un punteggio. Poi, parlando con delle persone, ho saputo che questo punteggio, che loro facevano fatica a darmi senza comprenderne i motivi, mi spettava di diritto. Ho lavorato così per tanto tempo, dal '99 al 2007, finché non è successo questo grande scompiglio per cui le scuole hanno bloccato le graduatorie. ( graduatoria) Allora lavoravo in un'altra scuola paritaria, non quella delle suore, ma dall'anno successivo, per due anni, sono rimasta fuori da tutto, e ancora adesso non lavoro in nessuna scuola. **L'unica supplenza statale che ho fatto, per un solo giorno, è stata l'anno scorso. Nel frattempo mi sono messa un attimo da parte, senza sapere se veramente era quello che desideravo fare. E' scoraggiante. Anche perché le scuole paritarie , dal momento in cui sono state bloccate le graduatorie, sono state sommerse di domande.**

**2) Sabato 1 settembre 2012, Il Mattino pubblica un articolo dicendo: “Maestra Carmela, cattedra di ruolo a 65 anni, andrà in pensione l’anno prossimo”. Cosa ne pensate?**

Insegnante 2: La cosa è ridicola, io credo che farò la stessa fine. Per come stanno andando le cose, non credo neanche che riuscirò ad ottenere il posto a sessantacinque anni. **Mi trovo in una situazione di instabilità e di insicurezza.**

Insegnante 1: Non solo perdiamo in stabilità, ma, soprattutto, in motivazione. Noi abbiamo a che fare con dei bambini, nel momento in cui perdi la voglia di entrare in classe perdi tutto; non si rendono conto che, in questo modo, fanno crescere dei bambini “morti”. Diciamoci la verità, noi siamo il loro specchio; io credo che, con il passare del tempo, i risultati negativi saranno evidenti.

Insegnante 2: Subiamo continui tagli, ma, al contempo, ci vengono chieste una serie di cose. Ci viene chiesto di entrare in classe in orario, di aggiornarci, di fare laboratori ecc., ma a pro di che? Perché, non avendo un posto fisso, anche se abbiamo esperienza e un buon bagaglio culturale, gli insegnanti interni, quelli cioè di ruolo, verranno sempre prima di noi e, man mano, questo si riflette su ciò che dai.

Insegnante: Noi siamo entrati in Europa o no? Dovrebbe esserci una legge europea che stabilizza i contratti precari dopo tre anni di servizio, ma, evidentemente, noi precari non rientriamo in questa normativa. Infatti, molti sindacati si stanno battendo su questo, ma non solo. **Sono stati aboliti gli scatti di anzianità, questo sarà l’ultimo anno in cui potremo godere delle ferie maturate, incarichi che prima iniziavano a fine agosto adesso ci vengono dati ad ottobre.** Ci stanno tartassando. Vedo buchi da tutte le parti e siamo come su una nave che affonda; non ci resta che capire con quale salvagente metterci in salvo.

Insegnante 3: E’ sconcertante.

**Insegnante 4: E’ sconvolgente, ma è normale.**

Perché non è il primo caso, anche se è finito sul giornale. **Sono tantissimi i docenti che diventano di ruolo poco prima della pensione, è quasi come un regalo di anzianità.**

Insegnante 3: Sì, invece di essere un diritto, come dovrebbe essere. Ciò che è sconvolgente, a prescindere dall'articolo, è che il corpo docenti delle nostre scuole è proprio vecchio. E' vero che loro hanno più esperienza e sanno gestire meglio i ragazzi, ma d'altra parte io confronto anche la mia energia con quella dei docenti più anziani che, spesso, **sono proprio scocciati**.

A loro si dovrebbero affidare dei corsi di formazione per i nuovi docenti, in modo da creare un altro lavoro anche per loro. E' chiaro che, dopo vent'anni, non ce la fanno più e non riescono a sopportare i ragazzi, perché non si tratta solo di un lavoro di didattica, ma soprattutto di formazione, con cui, cioè, si formano delle menti.

**Insegnante 4: Chi entra in ruolo dopo molti anni di precariato ottiene un incarico costante quando è già pervenuto ad un'età matura, per cui non è un problema di scarsa volontà, è che per arrivare ad un incarico costante tutti gli anni si diventa vecchi. Io ho 45 anni e sto ancora a zero.**

Insegnante 3: Davvero hai 45 anni? Sembri molto più giovane.

Insegnante 4: Perché ho fatto una vita tranquilla, sono stata a casa. Ho iniziato a cercare lavoro, poi mi sono arresa, ho smesso, e mi sono data all'insegnamento e ho detto "quando sarà sarà". Ho cominciato a fare dei corsi per ottenere punteggio, ma anche senza, solo per tenermi impegnata con cose intelligenti. **Quindi partecipo a convegni, vado a presentazioni di libri ecc.; proprio per non abbandonarmi, per non farmi schiacciare da questa precarietà.** Osservando mia madre, che viene dal ménage domestico e fa la casalinga, mi accorgo proprio del gap che sussiste tra me, che ho fatto l'università, e lei. Non voglio offendere mia madre in questa sede, ma devo dire che mi accorgo di peggiorare, se non mi tengo impegnata con queste cose. Anche se, un ex collega di Sixty, mi diceva, ad un convegno, che la platea alle scuole superiori non è granché, che i ragazzi non sono preparati, sono tremendi, mentre nelle scuole primarie l'ambiente è molto migliore.

Insegnante 3: Però dipende, è anche un fatto soggettivo.

Insegnante 5: Sì, infatti. Io che sono abituata a lavorare in ambienti diversi, anche in istituti che rispecchiano i quartieri più disagiati, popolati da "bambini a rischio", penso che la differenza la faccia soprattutto il docente; mi dispiace dirlo, ma ho visto molta incompetenza. Come diceva lei [insegnante 1] ci vorrebbe una ventata di freschezza. Anzi lei è stata anche molto gentile nel

parlare di corsi di formazione, io farei anche molto di più delle preselezioni, farei proprio esaminare psicologicamente le persone che insegnano. In quanto ci sono modi di insegnare che, ritengo, non sono per nulla pedagogici.

Insegnante 3: Penso che tutti questi corsi di formazione ( TFA, Sixty) non servano proprio a niente, perché la vera esperienza è quella che tu fai a scuola, mentre lì ti insegnano solo della teoria. Per esempio, oggi mi è capitato, a scuola, di incontrare una ragazzina molto contenta e sorridente perché suo padre doveva fare un incontro con un giudice per porre termine gli arresti domiciliari. Lei mi raccontava, con estrema naturalezza ...

Insegnante 4: Si tratta di un abuso?

Insegnante 3: No, anche se nella mia classe c'è anche un caso di questo tipo. Dicevo che questa bambina, di sei o sette anni, mi parlava tranquillamente – non so fino a che punto crederle- di come a casa sua si girasse con le armi, e che lei stessa, invece di giocare con le bambole, giocava con le armi.

**3) Come è il vostro lavoro quotidiano nella scuola? Cosa fate ogni anno per ottenere un posto per l'insegnamento? Cosa può o non può fare il precario nella scuola? Ci sono delle differenze rispetto agli insegnanti di ruolo, per esempio nello stipendio? Quali sacrifici affrontate? Per esempio, ci sono distanze notevoli per raggiungere la scuola dove insegnate? Potete scegliere alcune di queste domande nel rispondere.**

Insegnante 1: Per quanto riguarda la distanza, si cerca di scegliere la scuola che si trova più vicino casa; anche se poi capita di affezionarti alla scuola più distante.

Insegnante 2: Io, un anno, ho dovuto scegliere una sede lontana, perché non potevo optare per scuole meno distanti da casa. Questo perché, chi può usufruire della legge 104, quella che favorisce i lavoratori che devono assistere persone disabili, ha la precedenza in graduatoria, anche avendo solo trenta punti, cioè il minimo indispensabile per poter entrare in graduatoria.

Il punteggio della graduatoria è calcolato in centesimi?

Insegnante 2: Ogni anno di servizio corrisponde a dodici punti di titoli di servizio.

Insegnante 1: Poi ci sono i titoli culturali, come le abilitazioni e le lauree.



Insegnante 2: Quando abbiamo superato il concorso, siamo entrati in graduatoria con un punteggio minimo, che era dato dall'abilitazione conseguita in quell'occasione e dal titolo di studio, nel mio caso il diploma; a questo punteggio si aggiungeva quello dovuto agli anni di servizio. Man mano che si lavora, si accumulano punti. **Nelle scuole statali e in quelle paritarie, un anno di servizio corrisponde a dodici punti, mentre in quelle parificate soltanto a sei. Non c'è un tetto massimo, ma chi ha lavorato di più occupa una posizione migliore in graduatoria.**

*Cosa potete o non potete fare, in quanto precari, all'interno della scuola?*

**Insegnante 2: Quando vengono affidati i progetti extracurriculari, ad esempio avrei voluto fare un corso di inglese, i docenti di ruolo vengono sempre preferiti a noi, perché possono contare su una certa continuità.**

*Per quanto riguarda lo stipendio?*

Insegnante 2: In questo caso non sussistono molte differenze; a noi mancano gli scatti di anzianità.

Insegnante 1: Adesso, pare che gli scatti di anzianità siano stati aboliti anche per i docenti di ruolo. Si tratta di un'ulteriore piaga che colpisce la scuola, che si va ad aggiungere a quella dell'instabilità. A noi precari, comunque, non spettavano neanche prima. La beffa è proprio questa, che, oltre ad essere precari, non abbiamo diritto a determinate cose. Mentre i docenti di ruolo hanno diritto a tre giorni di permesso retribuiti, che non devono essere certificati, noi precari abbiamo diritto allo stesso numero di giorni di permesso, ma senza retribuzione. Questo vale per tante altre cose. Si tratta svantaggi che aggravano la nostra condizione di precari che, già di per se, da un senso di vuoto e di mancanza di terreno sotto i piedi. Hanno chiamato proprio bene la graduatoria dove ora ci troviamo che, se prima si chiamava "permanente", nel senso che rimaneva tale finché non avveniva l'immissione in ruolo, da alcuni anni si chiama " graduatoria ad esaurimento". Chi l'ha istituita ha inteso dire che questa graduatoria è fatta per essere, primo o poi, esaurita, ma, intanto, ci esauriamo noi; nel senso che, in questa situazione, si perde proprio il senno, la serenità.

Insegnante 5: Penso che a queste domande possano rispondere meglio loro.

Insegnante 3: Il lavoro quotidiano, almeno nelle scuole dove sono stata, è positivo. Nella scuola dove ho insegnato l'anno scorso c'era un preside che

faceva filare sia gli alunni che i docenti. La figura del preside per me è fondamentale, poiché non solo deve amministrare la scuola, ma deve anche gestirla a livello economico. Ho lavorato bene perché potevo usufruire di un'aula multimediale, in cui riuscivo a reperire facilmente il materiale che mi serviva, per cui ero sempre lì; avevo anche un buon rapporto con i colleghi. Nella scuola dove insegno ora non mi trovo così bene, proprio perché la figura del preside non ha autorità. Ad esempio, durante un collegio docenti, si è litigato perché la preside voleva ridurre il numero delle aree funzionali, ossia dei progetti, che erano sette o otto. Alla fine i colleghi si sono rassegnati al fatto che, per risparmiare, non c'è ne poteva essere un numero maggiore. Una cosa che non mi piace della scuola, in generale, è che spesso gira tutto intorno ai soldi. **(o diretor como manager, processo de financeirização da escola publica)**

Nella scuola dove insegno è un po' un caos totale. Dal punto di vista umano mi trovo bene, soprattutto con i colleghi; con i ragazzi, devo dire, mi sono sempre trovata bene, mi sono sempre piaciuti, per cui posso ritenermi molto fortunata. In questo caso i colleghi, più grandi di me, mi stanno aiutando molto, è come se mi mettessero sotto la loro protezione. In una scuola, però, ho anche avuto un'esperienza negativa, anzi negativissima. Questa scuola si trovava a Torre Annunziata, dove ci sono degli ambienti un po' brutti. I ragazzi di questa scuola, che erano indisciplinati, venivano da situazioni familiari catastrofiche. Oltre a questo, non riuscivo a capirli, perché parlavano in dialetto torrese. Così, delle due settimane che dovevo fare, ne ho coperta solamente una. Anche perché ero stata chiamata in un'altra scuola. Per questa cosa ci sono rimasta male con me stessa, e mi sono pentita. Perché sono soprattutto queste le scuole in cui c'è bisogno del docente, e non tanto quelle dove ci sono i figli di papà, anche se anche in quei contesti i problemi non mancano.

*Ci sono delle differenze tra i docenti di ruolo e quelli precari?*

**Insegnante 3: C'è molta solidarietà da parte degli insegnanti di ruolo.**

**Insegnante 5: Io ho notato che loro, di fronte alla nostra situazione, sono molto compassionevoli ...**

Insegnante 4: Però è facile dal loro punto di vista.

Insegnante 5: Io, per la verità, ho notato che loro si considerano quasi in una posizione lavorativa inferiore rispetto alla nostra, **ho proprio sentito la loro volontà di aiutarci.**

**Insegnante 3: Sono veri.**

Insegnante 4: Io posso raccontare un aneddoto, che può illuminare sul mio rapporto con i docenti di ruolo. Un giorno, entrando in sala dei professori, dove c'erano tutti i docenti seduti, in attesa dell'ora, portavo una rosa in mano, perché era il giorno del mio compleanno ed io mi chiamo, per l'appunto, Rosalba; quando mi videro, i colleghi, s'illuminarono con un sorriso e dissero :“ Stiamo parlando di te”. Dunque io, da parte loro, ho percepito ammirazione verso il modo con cui, da precaria adulta, affronto la vita. Nonostante loro fossero in una situazione più vantaggiosa della mia, avendo un contratto a tempo indeterminato e la pensione assicurata, avevano notato la serenità con cui vado a lavorare, pur non potendo sempre avere un sorriso stampato sulla faccia.

**Insegnante 5: Ci capiscono perché hanno vissuto anche loro la precarietà.**

Insegnante 3: Io li ho trovati sempre molto teneri con me, probabilmente perché esteriormente sembro più piccola anche della mia età, che è di 31 anni. Devo dire la verità, li vedo molto teneri e affettuosi, mi trovo veramente bene con loro.

Insegnante 4: Sono persone intelligenti, difatti hanno studiato scienze umane e trattano quotidianamente con dei bambini.

**Insegnante 5: Ho visto che, invece, è tra di loro che ci sono delle scaramucce e che si creano fazioni.**

*Avete gli stessi loro diritti?*

Insegnante 3: Sì.

Insegnante 5: Se parli di pagamento, devi sapere che le supplenze vengono pagate, in media, anche di più rispetto allo stipendio che loro ricevono.

Insegnante 4: Questo avviene per una questione fiscale non facile da spiegare, perché avviene tramite un meccanismo che conoscono i commercialisti. Credo che la trattenuta sullo stipendio sia inferiore ...

Insegnante 3: In pratica, ti pagano le ore che tu fai.

*Avete le ferie?*

Insegnante 5: Sì.

*Per quanto riguarda le assenze per malattie?*

Insegnante 3: Abbiamo sia i giorni di permesso che le assenze per malattie.

**Insegnante 4: Per quanto riguarda le ferie, dipende dal contratto, perché se il tuo contratto termina a giugno, quindi fino al termine delle attività didattiche, non hai diritto alle ferie, perché non percepisci lo stipendio a luglio e agosto.**

**Insegnante 3: La differenza principale riguarda i progetti, come i PON, queste cose qua, dove sei l'ultima ruota del carro, e, come ho notato, per quanto riguarda gli orari. Nel senso che, essendo noi l'ultima ruota del carro, gli orari vengono organizzati dai docenti di ruolo, e noi riceviamo gli orari peggiori; ma questo per me è normale, fa parte del lavoro.**

**Insegnante 4: Inoltre per chi non ha famiglia, ad esempio io sono divorziata, uscire alle tre del pomeriggio, invece che a mezzogiorno, non fa differenza.**

*Cosa vi offre lo Stato in termini di formazione di base, comportamenti, disponibilità? Che cosa lo Stato chiede a voi?*

Insegnante 4: Io che mi sono preparata per dei concorsi, posso dire che con Berlusconi c'è stato un processo di aziendalizzazione della scuola, per cui non è più come diceva mio padre, cioè che l'insegnamento è comodo in quanto ti permette di tornare a casa alle due per dedicare tempo alla famiglia, ma si lavora per la realizzazione di obiettivi. Per cui si deve lavorare efficacemente, efficientemente, venendo valutati. Processi che appartengono ad una logica capitalista che i docenti più anziani, che in genere sono di sinistra o di centrosinistra, fanno fatica ad accettare, perché sono abituati a ragionare in termini di welfare state e non secondo una logica di aziendalizzazione capitalistica. Questi docenti vengono da un'altra mentalità, e non accettano quella che ci stanno imponendo. ( **a aziendalização da escola acha obstáculos com os professores mais velhos, porque estes professores viveram uma realidade muito mais favorável à crítica ao sistema e de consequência, são mais sensíveis à crítica contra as reformas neoliberais, porém, do outro lado são os mais marginalizados, atingidos, com estas mesmas reformas, são frequentemente estigmatizados porque não sabem manusear o computador, tem problemas na assimilação das**

*Ma si tratta di una mentalità che è già entrata o che sta entrando nella scuola?*

Insegnante 2: Stanno cercando di imporla dall'alto, via legge. Negli ultimi vent'anni c'è stato il governo guidato da Silvio Berlusconi, che è un utilitarista d'impresa, il quale ha cercato di inserire, a suon di decreti legislativi, questa mentalità nel mondo della scuola. Le proteste contro questo processo vengono dalla vecchia classe docente e non tanto dai giovani, i quali conoscono già meglio il criterio del merito. Si tratta di un merito diverso da quello che si intendeva in passato, quando era basato sulle conoscenze e sulle competenze, non sui risultati raggiunti.

Insegnante 3: E' lo stesso criterio che viene adottato nelle scuole americane, dove ci si basa quasi sempre su testi scritti e non ci sono prove orali. La penso nella stessissima maniera sua [Insegnante 2].

Insegnante 4: Io ho percepito subito questo aspetto, quando sono entrata nel mondo della scuola, avendo studiato ragioneria; infatti un ragioniere lavora per un commercialista, quindi per un'impresa, di conseguenza conosce meglio il mondo dell'economia. Così, da laureata che si apprestava a diventare insegnante, ho percepito subito questo cambiamento di mentalità, e devo dire che lo capisco, ma non lo vivo molto bene. Per l'insegnante, soprattutto di Scienze Umane, lavorare con l'obiettivo vuol dire essere in grado di valutare i tempi e l'uso che si può fare delle risorse, ma questo non è uno skilling tipico del docente. Il docente è uno che cerca di trasmettere delle emozioni perché, probabilmente, le sa, e probabilmente è in grado di comunicarle, o ha imparato a farlo. Penso che i presidi vivano e conoscano questo mutamento molto meglio degli insegnanti, ai quali cercano di imporlo.

**Insegnante 3: Infatti questo l'ho visto soprattutto in una scuola dove ho insegnato, dove il preside aveva una mentalità imprenditoriale, però era bravo. Non solo impegnava i ragazzi nella didattica, ma li impiegava anche per creare progetti. Mi ricordo che a Natale organizzò il presepe vivente con i ragazzi, unendo la loro partecipazione al lavoro dei professori, il risultato fu spettacolare. Pensa che le docenti che sapevano cucire hanno contribuito al progetto preparando i costumi. In questo modo lui univa ciò che la scuola dovrebbe essere con ciò che la scuola rappresenta nella realtà, cioè mischiava insieme l'aspetto della didattica, che funzionava, difatti i ragazzi studiavano, con quello della creatività e**

**della socializzazione. In questo istituto agrario e alberghiero c'era anche il mercatino, si vendevano i prodotti dell'istituto stesso, venivano formate delle cooperative ...**

Insegnante 5: Scusa, tu però parli di un tipo di scuola un po' diverso da quello che aveva descritto lei [insegnante 4].

Insegnante 3: Lei ha parlato solo dell'aspetto economico, mentre questo preside riusciva a creare un mix tra tutte e due queste cose. Così dovrebbe essere.

Insegnante 4: No, io non parlavo solo dell'aspetto economico, ma anche del successo formativo. Mi riferivo, per esempio, al job placement, a quando un diplomato studia in una facoltà dove viene seguito e riesce ad inserirsi nel mondo del lavoro. Tutto questo ruota intorno al risultato, alla performance.

Insegnante 3: Ah ho capito. Allora no. Non ho percepito questo nella scuola di cui ti parlavo, forse lo sto percependo nella scuola in cui ora sto insegnando.

Insegnante 4: E' un fatto che si nota al livello dei presidi, più che al livello del docente, perché sono loro che hanno a che fare con la legislazione. A livello nazionale, l'obiettivo viene posto al preside, al quale vengono richiesti dei risultati. C'è una certa declinazione di autorità.

Insegnante 3: Ai presidi viene richiesto di raggiungere un certo risultato in tempo brevi.

Insegnante 4: Poi c'è la valutazione a cui è sottoposto il docente, tramite l'INVALSI, l'Istituto Nazionale di Valutazione.

*Che ne pensate di questa forma di valutazione?*

**Insegnante 3: Si tratta di una valutazione che riguarda i docenti, non gli alunni. Secondo me non è una cosa giusta.**

Insegnante 4: Secondo me un certo controllo sul docente ci deve essere, altrimenti c'è l'arbitrio, però anche la sua soggettività che deve essere considerata. Le capacità sono anche soggettive. Misurare significa valutare qualcosa di oggettivo, qualcosa di intersoggettivo, mentre il docente ha anche una componente personale, determinata da come ha vissuto ed elaborato il proprio sapere e da come lo vuole trasmettere agli studenti, che non è tanto facilmente misurabile con criteri matematici.

Insegnante 5: La crescita del ragazzo non la vedi soltanto da un compito che, per esempio, è stato svolto all'inizio dell'anno, quando lui non ha ancora molta

voglia di studiare e prende 4. La crescita di un ragazzo deve essere valutata anche in base al livello di maturazione con cui affronta questo compito, dai rispettivi contenuti; per cui, per te un 5, in determinate circostanze, può anche valere come un 10. Per questo dico che non è giusto fare queste prove INVALSI. Io insegno spagnolo e non le ho mai fatte perché l'anno scorso riguardavano soltanto l'italiano e la matematica, se non sbaglio.

Insegnante 4: Quindi non ci sono tutte le materie?

Insegnante 3: Non so, ma l'anno scorso era così per il biennio e io non insegnavo al biennio.

Insegnante 4: Ma anche per le scuole private è così?

Insegnante 3: Sì.

**4) “Mai più graduatorie, da adesso in avanti avremo vincitori pari ai posti disponibili, chi non riuscirà a passare ci riproverà in primavera, poi potrà riprovarci ogni due anni, non creeremo nuove graduatorie, cercheremo di svuotare quella esistente che tante frustrazioni ha creato.” (Ministro dell'istruzione Francesco Profumo).**

Insegnante 2: Lo ha detto il ministro Profumo il quale, però, ha già parzialmente questa affermazione dicendo che non ci sarà più il concorso in primavera, ma solo ogni due anni; quindi, non c'è stabilità neanche nei discorsi del ministro.

Insegnante 1: Questo concorso è stato istituito per i giovani, per gli studenti appena usciti dall'università, che hanno una mente elastica e che, inoltre, possiedono già una certa consuetudine con questo tipo di test perché, tramite le prove INVALSI, gli vengono sottoposti fin da quando sono bambini.

Insegnante 2: Sette domande riguardano l'informatica. A me, però, nel mio lavoro, non serve un computer, che è qualcosa di già programmato, perché mi dedico ai bambini, che vanno osservati costantemente, e che hanno bisogno del contatto diretto e dell'esperienza diretta, quindi di osservare e di fare. Per cui, sono in grado di dare una definizione di Facebook, ad esempio, solo per sommi capi, ma non conosco la dicitura esatta; posso capire alcune cose di informatica, ma non so definirle scientificamente. Altre sette domande riguardano l'inglese. Il fatto di non conoscere l'inglese è una mia pecca, dato

che scelsi la lingua francese, che comunque non studio più da quando avevo diciassette anni, ed ora ne ho quarantatre. Pertanto io conosco soltanto poche parole di questa lingua, quelle di cui ho più bisogno, ma della grammatica inglese non so nulla. Per quanto riguarda, invece, la comprensione del testo, io sono anche d'accordo ma, con il tempo limitato che avremo a disposizione, non riuscirò mai a rispondere a cinquanta quesiti in maniera adeguata. L'italiano è una lingua complicatissima, fitta di regole grammaticali e lessicali. Pensa che, quando insegno l'italiano ai bambini, spesso, devo verificare le mie affermazioni sul libro di testo, per evitare di impartire loro una nozione errata. Avete già avuto necessità di rivolgervi al sindacato?

Insegnante 1: Fanno molte promesse, ma ne mantengono poche. Parlano molto della stabilizzazione dei precari, ma sono perlopiù chiacchiere. Tuttavia sono persone che devono lavorare e che è bene non siano reintegrate nella scuola, perché in questo caso gli insegnanti subirebbero un'ulteriore perdita di posti disponibili. Certamente non sono persone tutelate.

Insegnante 3: Io sono d'accordo con questa cosa.

Insegnante 5: Sì, ma io non ci credo!

Insegnante 3: Neanche io ci credo, però sono d'accordo.

*Sapete di chi è questa dichiarazione?*

Insegnante 4 : Io no.

Insegnante 3: Io sì, aspetta ...

Insegnante 4: E' del ministro?

Insegnante 3: Giusto, si tratta del ministro.

Cosa ne pensa? Ha detto di essere d'accordo.

Insegnante 3: Se loro si scontrano con la realtà, se scendono nel mondo terreno, se indicano i concorsi e fanno scorrere le graduatorie, ben venga.

Insegnante 5: Io vedo una contraddizione con l'attuale situazione economica e politica. Prima ho detto di non crederci perché conosco la situazione che stiamo vivendo; nel senso che, considerando che le graduatorie sono un macello, perché siamo tantissimi, significa che tutti i docenti che già stanno lavorando devono improvvisamente scomparire per lasciare il posto a noi. Considerando quanti ne siamo, tra precari e docenti di ruolo, vorrei capire da dove posso prendere ...



Insegnante 4: prenderebbero dai precari. Ma soprattutto, mi sembra in contraddizione con quello che il ministro sta dicendo negli ultimi giorni, e cioè di voler aumentare l'orario fino a 24 ore. Così ci sarebbe una riduzione del personale necessario per cui le graduatorie si esaurirebbero al rallentatore.

Insegnante 3 : Io non ho capito perché. Perché ventiquattro ore?

Insegnante 4: Stanno cercando di equiparare il lavoro docente con quello amministrativo, in modo da inquadrare i docenti nella classe media; difatti, se ci fate caso, gli orari degli altri impiegati amministrativi sono più ampi rispetto a quelli dei docenti. Nel far questo, però, trascurano il fatto che l'amministrativo, una volta tornato a casa, ha finito di lavorare, mentre il docente deve preparare le lezioni per il giorno dopo, correggere i compiti, fare i collegi ecc. Si tratta di un lavoro che non rientra nelle ore ufficiali. Infatti, che io sappia, lo stesso ministro ha ritrattato l'idea di voler fare questa legge.

Insegnante 3: Semmai si potrebbe fissare il numero di ore di lavoro del docente a diciotto o a ventiquattro, e lasciare che ognuno possa decidere se lavorare di più.

Insegnante 4: Poi c'è questo contentino dei quindici giorni in più di ferie ...

Insegnante 3: Sì ma in estate, quando già ce l'hai. Che cretinata!

Insegnante 4: Infatti, perché se non hai l'incarico non lavori a luglio e agosto.

Insegnante 3: Comunque con il concorso sono d'accordo, cioè col far scorrere le graduatorie e dare l'opportunità di riprovarci ogni due o tre anni.

Insegnante 5: Io mi stavo chiedendo, dato che ci saranno le preselezioni a dicembre per poter accedere alle rispettive classi di concorso, non so se tu lo farai ...

Insegnante 4: Il concorso? Sì, lo farò.

Insegnante 5: Bene, io mi chiedevo come mai, se la graduatoria permanente esiste già, fare questo concorso, al cui termine, il vincitore potrà firmare un contratto.

Insegnante 4: Qui sta il merito: chi è competente, sa le cose, riesce a trasmetterle, insomma è preparato e vince il concorso, viene direttamente immesso in ruolo.

Insegnante 5: Ho capito, ma chi non è riuscito a passare la preselezione, e comunque si trovano già in graduatoria ...

Insegnante 4: La preselezione è una roulette russa, perché sono soprattutto domande di logica.

Insegnante 5: Quindi è fumo negli occhi? Io questo mi stavo chiedendo.

Insegnante 4: Questa è la logica del concorso, fanno la preselezione per fare una prima schedatura. Anche per i presidi è stato così. Hanno dovuto fare prima una prova scritta, adesso ne faranno una orale.

Insegnante 5: E' da poco che i concorsi sono strutturati in questo modo. So che prima non erano fatti così, perché si entrava direttamente nella propria classe di concorso.

Com'è stato il concorso scorso? Vi avete partecipato?

Insegnante 4: Nel '99? Sì.

Insegnante 5: Sì, io mi sono abilitata nel '95, ma ho fatto anche quello del '99/2000 in cui non ho superato la prova scritta.

Insegnante 3: Si trattava di un compito di italiano?

Insegnante 5: Sì, è come un tema. Ti vengono date delle tracce da svolgere.

Si tratta solo di questo?

Insegnante 5: No, se superi lo scritto, puoi accedere alla prova orale. Adesso c'è una preselezione, alla quale partecipano tutte le classi di concorso, con 50 questioni a cui si deve rispondere in 50 minuti.

Insegnante 3: Io il concorso non l'ho potuto fare proprio, sono praticamente fuori da tutti i concorsi.

Insegnante 4: Perché?

Insegnante 3: Perché, per quanto riguarda quello scorso, non ero laureata ancora, ero diplomata al liceo linguistico, e al concorso potevano accedere coloro che erano laureati o erano diplomati all'istituto magistrale. Quest'anno neppure, perché la mia classe di concorso non è uscita.

## **5)Definitivi con una parola**

Insegnante 2: Instabile. La principale criticità del precariato, ancora di più se riguarda i docenti di sostegno, è la mancanza di continuità, che grava soprattutto sul bambino. Questo perché ognuno ha una sua impostazione e una sua metodologia, quindi il bambino è costretto ad adeguarsi a tutti questi cambiamenti. Ugualmente questo vale per gli studenti più grandi.

Insegnante 1: Insicura. Ma quello che vorrei dire è che non c'è nulla che lascia pensare che i bambini sono il punto il punto di partenza. Manca continuità, le leggi sono sbagliate, le scuole sono inadeguate, e tutto questo danneggia anche noi, ma fondamentalmente danneggia i bambini.

Insegnante 1: Vorrei anche dire che in Italia ci sono molte differenze tra le scuole che si trovano nei centri principali e quelle di periferia. Sussistono molte differenze anche tra i dirigenti scolastici. In molte scuole ci sono dirigenti che pensano a fare dei progetti europei che magari lasciano il tempo che trovano, solo per mettere in buona luce la scuola, quando poi manca il materiale necessario e ci si deve accordare con i genitori per cose indispensabili, come la carta igienica, l'acqua, il cibo per la mensa.

Insegnante 2: I progetti vengono pagati con i soldi europei, quindi non si possono essere utilizzati per pagare queste cose.

Insegnante 4: Chi sono? Sono una persona che cerca sempre di dare il meglio di se stessa, da quando si alza fino a quando va a dormire. Sono una persona che cerca di cogliere il meglio da tutte le occasioni, cercando sempre di non essere cinica; perché credo che viviamo in un mondo cinico, dominato dall'arrivismo e dalla ricerca del guadagno ad ogni costo. In una parola mi definirei **paziente**.

Insegnante 3 : Io sono Linda, sono io. Sono me. Punto.

In una parola?

Insegnante 5: Posso suggerire energetica?

Insegnante 3: Buona. Sono buona. Sono il pane.

Insegnante 5: Non è facile darsi una definizione, forse perché questo stato ci rende anche un po' anonimi. Sono una persona che ogni giorno cerca di fare e di dare del suo meglio. A differenza di altre persone, ho capito che la mia missione è proprio quella di scoprire ogni giorno chi voglio essere e cosa voglio fare. Devo dire che lo stato non mi ha aiutato molto a fare questo, e lo sto scoprendo con le mie sole forze. Non riesco a definirmi con una parola, ma sono ... semplice

## **Bibliografia**

- Ammaturo, N. *Tra vulnerabilità e resilienza*. Immagini di transizione socio-ecologica in un'area della campania. Loffredo editore. Collana scienze sociali, 2012.
- Anolli, L. *L'ottimismo*. Bologna. Il mulino, 2010.
- Antunes, R. *A desertificação neoliberal no Brasil*. Collor, FHC e Lula. Sao Paulo. Autores Associados, 2004.
- Alves, G. *A condição de proletariado na modernidade salarial*. In: A condição de proletariado: A precariedade do trabalho no capitalismo global. São Paulo: Editora Praxis, 2009.
- Arendt, A. Vita activa. La condizione umana. Bompiani. 2012.
- Accademia delle Scienze dell'URSS. Storia universale vol IX. Teti Editore, Milano, 1975. Trascrizione a cura del CCDP.
- Aucoin P. *Administrative reform in public management: paradigms, principles, paradoxes and pendulums*, in «Governance», vol. 3, n. 2, 1990.
- Ball, S.J. *The Teacher's soul and the terrors of performativity*. J. Education Policy, 2003.
- Ball, S.J. . *Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar*. Educ. Soc., Campinas, vol.
- Bauman, Z. Modernidade líquida. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2001.
- Beatriz, B, G. Mapa do Ensino Superior Privado Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasília, 2008.
- Beck, U. *La società del rischio*. Verso una seconda modernità. Editore: Carocci. Collana: Quality paperbacks, 2013.
- Beck, U. *Costruire la propria vita*. Bologna. Editore il Mulino, 2008.
- Benadusi, L; Consoli, F. *La scuola italiana alla prova dell'autonomia*. In La governance della scuola: istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia. Mulino, 2004.
- Bottani, N. PISA: de los orígenes a la actualidad. Revista Española de Educación Comparada, 19. 17-38, 2012.
- Bottani, N. *La màs bella del reino*. El mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. Revista educacion. Madrid. Ministerio de la Educacion y Ciencia, 2006.
- Bombi, A, S. *Prospettive della Psicologia all'indomani della Riforma "Gelmini"*. In “Rassegna di Psicologia” 1/2011, pp. 5-8, doi: 10.7379/70540.
- Beck, U. Il Mulino. I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione. Collana: Biblioteca paperbacks 23 febbraio, 2012. Besozzi, E. *Insegnanti di fronte alla riforma della scuola media: elementi per un Confronto*. Source: Studi di Sociologia, Anno 19, Fasc. 4. ottobre-dicembre, pp. 369-387, 1981.
- Betti, E. *Precarietà e fordismo*. Le lavoratrici dell'industria bolognese tra anni cinquanta e sessanta. Academiaedu 2010.
- Bourdieu, P. *Pensami e ntoyacción*. Libros del Zorzal. Buono Aires, 2002.

Bourdieu, P. *La précarité est aujourd'hui partout*. Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité. Grenoble. 12-13 décembre 1997.

Bourdieu, P. *Contre-feux*, Ed. Liber Raisons d'agir, Grenoble, décembre 1997.

Braverman, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

Briguglio, A, E. *Alla riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia*. Quaderni di Intercultura. Anno III, 2011.

Braverman, H. *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* Anv Edition by Editore: Monthly Review Press, 1998.

Bieling, HansJuergen. *European Constitutionalism and Industrial Relations*. In Andreas Bieler and

Adam David Morton (eds.). *Social Forces in the Making of the New Europe*. New York. Palgrave, pp. 93, 2001.

Castel, R. *As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário*. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

Careil, Y. *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement* (postface de B. Charlot), Paris. Presses Universitaires de Rennes, 1998.

Cavazzoni, F. *Ri-fondazioni*. La riforma dell'università e il ruolo delle fondazioni. Torino. Istituto Bruno Leoni. Rivista Focus, n. 144, 2008. Disponibile in: <http://www.brunoleoni.it/nextpage.aspx?codice=7345#sthash.EUdPXpmZ.dpuf>.

Cesareo, C. *Istruzione secondaria e professionalità*. Source: Studi di Sociologia, Anno 16, Fasc. 1 (Gennaio/Marzo), pp. 3-20, 1978.

Crivellari, C. *Professori nella scuola di massa: dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*. Roma. Armando, 2004.

Colistete, R.P. *O desenvolvimentismo Cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil*. Revista Estudos Avançados. 15 (41), 2001.

COMMISSIONE EUROPEA. Comunicazione della Commissione. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni*. Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica.

COMMISSIONE EUROPEA. Comunicazione della Commissione. Bruxelles, 3.3.2010. *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.

COMMISSIONE EUROPEA. *European Economy*. Occasional Papers 182. Macroeconomic Imbalances. Italy, 2014. Disponibile in: [ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/occasional\\_paper/2014/pdf/ocp182\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/occasional_paper/2014/pdf/ocp182_en.pdf).

COMMISSIONE EUROPEA. *Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions vers une reprise génératrice d'emplois*. 2012. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/legal-25843?uri=celex:52012dc0173>.

COMMISSIONE EUROPEA. *Sintesi per i cittadini*. La Commissione UE propone un pacchetto per l'occupazione giovanile, 2012.

COMMISSIONE EUROPEA. *EU Measures to tackle youth unemployment. Employment, Social Affairs and Inclusion*. In: *Fiche d'information: mesures de l'UE pour lutter contre le chômage des jeunes (anglais)*. Disponibile in: [ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1036&langId=fr](http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1036&langId=fr).

COMMISSIONE EUROPEA. Rapporto Eurydice 2013. *Cifre Chiave sugli insegnanti e capi di istituto in Europa*. Rapporto Eurydice. Istruzione e Formazione, 2013. Disponibile in: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/1511T.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/1511T.pdf).

Costa; A. Rosa, V. H. *A ressignificação do trabalho docente, no ensino básico, sob a orientação das políticas internacionais*. In: Anais do VI Encontro brasileiro de educação e marxismo. Goiania/GO, 27 a 30 de agosto de 2013.

Cowlers, M, G. *The Business of Agenda Setting in European Union*, 1995.

De Rougemont, D. *I misfatti dell'istruzione pubblica*. Rubbettino. Istituto Bruno Leoni. Colana Mercato, Diritto e Libertà, 2005.

Debord, G. *A sociedade do espetáculo*. Coletivo periferia. EbooBrasil, 2003.

Denord, F. *Le prophète, le pèlerin et le missionnaire*. *Actes de la recherche en sciences sociales* 5/ 2002 (n° 145)p. 9-20URL: [www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2002-5-page-9.htm](http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2002-5-page-9.htm). DOI : 10.3917/arss.145.0009.

Di marco, G. *Mercato mondiale della globalizzazione e politica dei diritti umani* «Civiltà del Mediterraneo», 4-5, pp. 71-132, p. 2, 2004.

Duarte, N. *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. 24ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

Drucker, P. *O melhor de Peter Drucker: a administração*. Sao Paulo: Nobel, 2001.

Erixon, F. *The Case Against Europe's 2020 Agenda*. ECIPE Policy Briefs, n. 1, pp. 1-9, 2010.

Enguita, M. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. Revista Teoria e Educação, n° 4, p. 41-61, 1991.

Farsagli, S. *Le esperienze di cittadinanza economica*. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale. Edizione 2012. Fondazione Rosselli e Consorzio PattiChiari, 2012.

Franzoni, S. *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. Milano.Franco Angeli, 2012.

Freitag, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. SP. 5º Edição. Brasiliense, 2004.

Ferratini, P. *La riforma Berlinguer-Moratti*. In “il Mulino” 2/2002, pp. 259-269, doi: 10.1402/1290.

Foucault, M. *Sorvegliare e punire*. Giulio Einaudi editore s. p. a., Torino.1993

Gallino, L. *Il lavoro non è una merce: contro la flessibilità*. Editori Laterza, 2007.

- Garis, A; Governanda, M, R. *Educazione economica e finanziaria nel mondo: nuove esperienze e conferme internazionali*. In: *Le esperienze di educazione finanziaria*. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale. (A cura di) Farsagli, S; Tracò, F. Edizione 2011. Fondazione Rosselli e Consorzio PattiChiari, 2011.
- Gaspari, Elio. *As ilusões armadas. A ditadura envergonhada*. 2 edicao. Rio de Janeiro. Intrinseca, 2014.
- Giovannini, G. *Scuola selezione lavoro: il sistema formativo italiano dal dopoguerra ad oggi* Source: Studi di Sociologia, Anno 13, Fasc. 3/4 (Luglio/Dicembre 1975), pp. 233-253.
- Gentili, P. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. Petrópolis: Vozes, 76-99, 1998.
- Gentili, P. *La falsificazione del consenso. simulacro e imposizione nella riforma educativa del neoliberalismo*. ETS, 2005.
- Gentile, P. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. Multirio, 2007.
- Geoff, J; Miskell, P. *Acquisitions and Firm Growth: Creating Unilever's Ice Cream and Tea Business*, Business History, 49(1), pp. 8–28, 2007.
- Grendi, E. *Le origini del movimento operaio inglese (1815-1848)*. Laterza, 1973, p.09.
- Giacché, V. *Il ritorno del rimosso: Marx, la caduta del saggio di profitto e la crisi*. relazione al convegno “Marx e la crisi”, università di bergamo, 23 aprile 2010.
- Gill, S. *European governance and new constitutionalism: Economic and Monetary Union and alternatives to disciplinary Neoliberalism in Europe*, New Political Economy, 3:1, 5-26, 1998.
- Giliberto, C; Moscati, R. *Tornano sulla riforma Gelmini*. In "il Mulino" 2/2012, pp. 352-361, doi: 10.1402/36691.
- Gremigni, E. *Insegnanti ieri e oggi i docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*. FrancoAngeli, 2012.
- Guskey, T, R. *Benjamin S. Bloom*. Portrait of an educator. Rowman & Littlefield Education. Second edition, 2012.
- Harvey, D. *Breve storia del neoliberalismo*. Il saggiatore, 2005.
- Harvey, D. *Neoliberalismo e potere di classe*, cur. Mela, A. Alemandi, 2008.
- Harvey, D. *L'enigma del capital e il prezzo della sua sopravvivenza*. Campi del sapere, Feltrinelli, 2011.
- Harvey, D. *Introduzione al Capitale*. A cura di Filippo Ceccherini. La casa Usher, p.217, 2012.
- Harvey, D. *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the origins of Cultural Change*. Blackwell, 1990.
- Herbert Marcuse. *L'uomo a una dimensione*. Einaudi. Piccola biblioteca Einaudi. Nuova serie. 1999.
- Hobsbawm, E.J. I Ribeli. *Forme primitive di rivolta sociale*. Piccola Biblioteca Einaudi, 2002.

Hood, C. *Control, Bargains, and Cheating: The Politics of Public-Service Reform*. Source: Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART, Vol. 12, No. 3, pp. 309-332, 2002.

Holman, O. *Transnational Governance Without Supranational Government: The Case of the European Employment Strategy*. Perspectives on European Politics and Society. Vol.7, No.1, May, 2006.

Holman, O. *Asymmetrical regulation and multidimensional governance in the European Union*. Review of International Political Economy, vol. 11 No.4, Global Regulation. Oct, 2004.

Hayek, F, A *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal. 5 ed., p. 221, 1990.

Ikenberry G. J., *A world economy restored: expert consensus and the Anglo-American postwar settlement*, International Organization, Vol. 46, No. 1, pp, 1992.

Ichino, A; Terlizze, D; Regini, M. *Sulla riforma Gelmini*. In "il Mulino" 1/2012, pp. 151-159, doi: 10.1402/36351.

Irwin Kirsch Jong, J; Lafontaine, D; McQueen, J; Mendelovits, J; Monseur, C. *Rapporto OECD. La Lecture, Moteur de Changement*. Performances et engagement d'un pays à l'autre performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000, 2002. Disponible: [www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa](http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa).

INDIRE. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. *INDIRE, il più antico Istituto di Ricerca del Ministero dell'Istruzione*, 2012. Disponibile in: <http://www.indire.it/content/index.php?action=istituto&id=14274>.

Jones, K. *L'école en Europa. Politique néolibérales et résistances collectives*. Paris. La dispute, 2011.

Stephen, B. (Coord). *Résistance au Travail*. Paris. Syllepse, 2008.

Kosik, K. *La crise des temps modernes: dialectique de la morale*. Paris. Le édition de la passion, 2003.

Kurz, W; Mercier, J, P; Zambelli. *Introduzione alla scienza dei materiali*. Hoepli editore. Collana Materiali industriali, 1995.

Laval, C; Vergne, F; Clément, P; Dreux, G. *Le nouvel École capitaliste*. Paris, La Découvert, 2011.

Laval, C. *L'école n'est pas une entreprise*. Néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. Paris, La Découvert, 2010.

Laval, C; Dardot, P. *La nouvelle raison du monde: Essai sur la société néolibérale*. La Decouverte; edizione, 2010.

Levine, A; Sober, E; Olin, E. *Marxism and Methodological Individualism*

New Left Review I/162, March-April, 1987.

London, J. *Il Popolo degli Abissi*. Robin Edizioni. Robin Edizioni., 2008.



Malaguti, E; Cyrulnik, B; Sardi, R. *Costruire la resilienza*. La organizzazione positiva della vita e la creazione dei legami significativi. Editore: Centro di Studi Erickson, 2005.

Malaguti, E. *Educarsi alla resilienza*. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi. Centro Studi Erickson, 2005.

Marx, K. *Maquinaria e Grande Industria*. In: O Capital. Critica da Economia política. Editora Nova Cultural. Tomo 2. *Os Economistas*, 1996.

Marx, Karl. Op.cit. In: (QUINCEY. Th. de. The Logic of Polit. Econ. Londres, 1844. Nota à p. 147).

McMichael, P. *Ascesa e declino dello Sviluppo*. Una prospettiva globale. Milano. Franco Angeli, 2004.

Menegon, D. *L'abolizione del valore legale della laurea*. Torino. Istituto Bruno Leoni. Rivista Focus, n. 23 – 8 maggio, 2006.

Mirowski, P; Plehwe, D. *The Making of the Neoliberal Thought Collective*. The Road From Mont Pèlerin. Harvard University press. Cambridge, Massachusetts. London, 2009.

Minard, P. *Il retour de Ned Ludd. Le ludisme e ses interprétations*. Revue d'histoire moderne et contemporaine (1954-), T. 54e, No. 1, Travail et société, XVIe-XIXe siècles. Angleterre-France-Belgique (Jan. - Mar., 2007), pp. 242-257. Published by: Societe d'Histoire Moderne et Contemporaine Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20531466>. p.247.

MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. Regolamento per le supplenze Temporanee Regolamento recante norme sulle modalita' di conferimento delle Supplenze al personale docente ed educativo ai sensi dell'articolo 4 della legge 3 maggio n. 124. DM 201/2000, 1999.

MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. Regolamento per le supplenze Temporanee Regolamento recante norme sulle modalita' di conferimento delle Supplenze al personale docente ed educativo. DM n.131/2007.

MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE. Documento programmatico di bilancio 2014.

Mont Pelerin (Vaud), Switzerland, April 8, 1947. [www.montpelerin.org](http://www.montpelerin.org). OCSE. *Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti*. Attività dell'OCSE. Rapporto nazionale dell'Italia, 2003.

Morin, E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

OCDE. *Revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur*. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. Publishing OCDE, v.16, n.1, 2004.

OCSE. PISA 2003. *Learning for Tomorrow's World* – First Results from PISA 2003 and Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular. Competencies from PISA 2003.

OCSE. PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Vol.1 OECD Publishing, 390 pp. 2007.

- OCSE. PISA 2009 Results: *What students know and can do Student performance in reading, mathematics and science*. Vol.1 OECD. Publishing, 272 pp. 2010.
- OCSE. PISA 2012. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Risultati PISA- 2012- Italia. Disponibile in: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>.
- OCSE-CERI. *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement*. Presentazione. OECD, 2011. Disponibile in: <http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/38446921.pdf>.
- OECD. Education at a Glance 2011 Italia Indicators. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag>, 2011.
- OECD. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. Italia –Scheda Paese, 2013.
- Overbeek, Henk. *Transnational Political Economy and the politics of European (un)Employment: introducing the 'Themes'*. In Overbeek (ed), *the Political Economy of European Employment* London, Routledge, pp.111, 2003.
- Paugam, S. *La dequalification social*. Essai sur la pauvreté. Parigi. PUF. 5e édition, 2013.
- Perrenoud, P. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage. Paris : ESF, 2006.
- Petras, J. *Alternatives to Neoliberalism in Latin America*. Sage Publications, Inc. Latin American Perspectives, Vol. 24, No. 1, Liberalism's Revival and Latin American Studies, pp. 80-91, 1997 <http://www.jstor.org/stable/2634237> .Accessed: 19/04/2012 12:04.
- Pierson, F. *Pour un apprentissage de la lutte et de la résistance des cadres pour limiter leur souffrance au travail: les apports de la théorie de la reconnaissance*. D'Axel Honneth. *M@n@gement*, v.14, p.352-370, 2011. DOI : 10.3917/mana.145.0352.
- Rosa, M, I. *Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimento*. Educação & Sociedade *versão impressa* ISSN 0101-7330 Educ. Soc. v. 19 n. 65 Campinas Dez. 1998 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>.
- Reis, J. *Buchanan, J. A Economia Constitucional: o Estado e as instituições na visão de um individualista radical..* Revista da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Dezembro, 1995.
- Rajamoorthy, T. : *Bretton Woods y el triunfo de la hegemonia de los Estados Unidos*. Revista del Sur N 155-156. Septiembre-octubre, 2004.
- Rapoport, M; Medici, F. *Corazones de Izquierda, Bolsillos de Derecha: El New Deal, el Origen del FMI y el fin de la Gran Alianza en la Posguerra*. Reviewed work(s): Source: Desarrollo Económico, Vol. 46, No. 184 (Jan. - Mar., 2007), pp. 505-537 Published by: Instituto de Desarrollo Económico y Social Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30037124>.
- Regni, R. *Il sole e la storia*. Il messaggio educativo di Albert Camus. Roma: Armando, 2012.
- Romani, F. *Un po' d'anarchia nel cuore dell'Accademia*. Istituto Bruno Leoni. Rivista Focus. n.50, 2008.

Saviani, D. *O legado educacional do Regime militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez, 2008. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Saul, R. *As raízes renegadas da teoria do capital humano*. Sociologias, Porto Alegre, ano 6, n° 12, jul/dez p. 230-273, 2004.

Semeraro, S. *L'assalto alla scuola pubblica*. Tra Berlinguer e Morati. La Rivista Manifesto. N. 20. Settembre, 2001.

SENATO DELLA REPUBBLICA. XVII Legislatura: VALDITARA, Giuseppe. Attività di Relatore su DDL S.1197 e S.1905. "Conversione in legge del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca". (Legge 9 gennaio 2009, n. 1; G.U. n. 6 del 9 gennaio 2009) Relatore alla 7ª Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali) Relatore all'Assemblea. "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario". (Legge 30 dicembre 2010, n. 240).

SENATO DELLA REPUBBLICA. Atto Senato. XVI Legislatura. Iniziativa Parlamentare. Maria Leddi, presentazione Disegno di Legge 3389 Sull'Educazione alla Cittadinanza, 2014. Disponibile in: <http://www.senato.it/leg/16/BGT/Schede/Ddliter/38592.htm>.

Sennett, R. *L'uomo flessibile*. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale. Feltrinelli; 3 edizione, 2007.

Sennett, R. *Insieme*. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione. Milano, Feltrinelli. Campi del sapere, 2012.

Sennett, R. *Il declino dell'uomo pubblico*. Mondadori Bruno, 2006

Sennett, R. *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali* (cur.) Turnaturi, G. Mulino, 2009.

Silva Barbosa, A, M. *O empreendedor de si mesmo e a flexibilização do mundo do trabalho*. Curitiba. Revista Sociologia politica, v.19. n.38. p. 121-140, 2011.

Renzetti, R. *Treille, la trilateral dell'istruzione*. Spazio digitale fisicamente, 2011. Disponibile in: <http://www.fisicamente.net/SCUOLA/index-1895.htm>.

Schulten, T; Bieling, Hans-Jürgen. *Competitive Restructuring and Industrial elations within the European Union: Corporatist Involvement and Beyond?*. WSI Discussion Paper No. 99

Düsseldorf, November, 2001.

Schwartz, Yves. *Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Educação & Sociedade. Educ. Soc. v. 19 n. 65 Campinas Dez. 1998.

Standing, G. Precari. *La nuova classe esplosiva*. Bologna. Il mulino, 2012. Streek, W. *From National Corporatism to Transnational pluralism: The European interest politics and single Market*, 1991.

- Streeck, W. *Tempo guadagnato*. La crisi rinviata del capitalismo democratico. Milano. Feltrinelli. Campi del Sapere, 2013.
- Suddad, C. *Brief History of the Crash*. New York Times, 2008. Disponibile in: [www.content.time.com/time/nation/article/0,8599,185469,00.html](http://www.content.time.com/time/nation/article/0,8599,185469,00.html).
- Cocozza, A. *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*. In: Susi, F. *Il leader educativo*. Le logiche dell'autonomia e dell'apporto del dirigente scolastico. Roma. Armando Editore, 2000.
- Think Tanks and Civil Societies Program. University of Pennsylvania. 2013 Global go to Think Tank Index Report, 2014. Disponibile in: <http://gotothinktank.com/dev1/wp-content/uploads/2014/01/GoToReport2013.pdf>.
- Tobin, J. *Theory and policy*, parte di *Essays in economics*, Cambridge, MIT Press, 1982.
- Urbain , C, F. *Walter Lippmann et le néolibéralisme de La Cité Libre*, Cahiers d'économie Politique. Papers in Political Economy. 1n° 48, p. 79-110, 2005.
- Van Apeldoorn, B. *The Struggle Over European Order: Transnational Agency in the* Werner Bonefield, 2003.
- Van damme, D. *What have we learned? What to do now? What to do next?*. CERI-OECD, 2009.
- Van damme, D. *Educating for innovation-driven societies*. OECD Directorate for Education. Presentazione Convegno. Paris, 2012. Disponibile in: [www.oecd.org/edu/innovation](http://www.oecd.org/edu/innovation).
- Van der Pijl, K. *Survey in Global Political Economy* [on line] Available at: [www.sussex.ac.uk/ir/research/gpesurvey](http://www.sussex.ac.uk/ir/research/gpesurvey).
- Ventrone, O. *Globalizzazione*. Breve storia d'una ideologia. Milano. Franco Angeli, 2004.
- Wallerstein, I. *Il capitalismo Storico*. Economia, politica e cultura di un sistema mondo. Torino. Einaudi, 1985.
- Wallerstein, I; Balibar, E. *Raza, Nación y Clase*. IEPALA ©IEPALA HermanosGarcíaNoblejas. Madrid, 1991.
- Wielemans W. *ERASMUS Assessing*. ERASMUS, 1991. Comparative Education 27:(2).
- Hingel, A. *Education Policies and European Governance: contribution to the interservice groups on European governance*. Commission européenne, Bruxelles, 2001.
- World Economic Forum. *Special Report: Building National Resilience to Global Risks* 2013.
- Zagardo, G. *Il sistema paritario fa bene alla scuola*. Modelli di sussidiarietà orizzontale. Torino. Istituto Bruno Leoni, *paper* 109, gennaio, 2012.